PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 17 1 LISTOPADA 1936 ROK XV

WYCHOWANIE I NAUCZANIE W OBECNEJ TRZECIEJ RZESZY

(Próba charakterystyki obecnej pedagogicznej, niemieckiej literatury ze szczególnym uwzględnieniem nauki historii i geografii)*

Dużo pisano i mówiono o ruchu pedagogicznym w Niemczech powojennych; dość mało jeszcze jednak wiemy o pedagogice „narodowo-socjalistycznej“, która wzięła swój początek z ruchu rewolucyjnego tzw. hitlerowskiego. Pedagogika niemiecka o nastawieniu międzynarodowym i liberalnym musiała wobec wielkiej siły rewolucyjnej w r. 1932 szybko zejść z areny razem z jej przedstawicielami, propagatorami i nauczycielami, by więcej światła dziennego nie zobaczyć. Z nimi znikła też wielce ceniona i powszechnie znana prasa pedagogiczna: w marcu 1933 r. zakończyła swój żywot *Die neue Erziehung*, organ radykalnego skrzydła reformatorów szkolnych. W kwietniu tegoż roku zawieszony został dwutygodnik *Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht*, po 60 latach istnienia, a w grudniu tegoż roku ukazał się ostatni numer *Pädagogisches Zentralblatt*. Pismo *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* zmieniło redaktora; ustąpił słynny i wybitny psycholog-pedagog William Stern a redakcję objął Oskar Koch. Zmieniona również została redakcja czasopisma *Zeitschrift für angewandte Psychologie*.

Pedagogowie, którzy do nowych stosunków i warunków nie mogli lub nie chcieli się zastosować, powędrowali do obozów koncentracyjnych albo zostali zwolnieni.

Nauczyciel niemiecki przed rewolucją w r. 1932 był zawsze karny i pilnie „wbijający“ przedmioty programowe a przede wszystkim umiał w ciągu swojej służby wychować w dyscyplinie narodowej „poddanego króla pruskiego względnie cesarza Rzeszy“, czy-

---

*) Artykuł niniejszy opracowany jest częściowo na materiale zaczerpniętym z niemieckich czasopism pedagogicznych ostatnich czasów a w szczególności oparty jest na pracach miesięcznika *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, *Pädagogisches Zentralblatt*, *Die Erziehung*, *Bildung und Erziehung* (czasopisma wychodzące w Niemczech) oraz *Pädagogischer Führer* (dawniej *Die Quelle*), wychodzący we Wiedniu od lat 86.

niąc z niego nie tylko dobrego i powolnego płatnika podatków („Maul halten und Steuern zahlen"), lecz i doskonałego żołnierza. Znane jest powiedzenie, że bitwę pod Sadową (1866 r.) wygrał nauczyciel pruski. Również wysoką — aż do czasu załamania się w listopadzie 1918 r. — dyscyplinę narodu zawdzięczają Niemcy swemu szkolnictwu. Wychowało ono typ człowieka wytrzymałego, jednolicie reagującego na zewnętrzne zjawiska, społecznie solidarnego. Rewolucja w Trzeciej Rzeszy pod wodzą Hitlera rozpoczęła równocześnie „pracę" na wszystkich frontach. Jednym z bardzo ważnych odcinków pracy była „likwidacja starej szkoły" i reorganizacja szkoły i pedagogiki niemieckiej w duchu narodowo-socjalistycznym, podobnie jak w swoim czasie w Rosji sowieckiej reorganizowano całe życie w duchu komunistycznym a we Włoszech w duchu faszystowskim. — Rząd narodowo-socjalistyczny już w pierwszych miesiącach po dojściu do władzy zwrócił baczną uwagę na szkolnictwo; kierownicy rewolucji bowiem zrozumieli, że za pośrednictwem nauczyciela potrafią opanować umysły młodego pokolenia. Zagadnienia szkolne zajęły wobec tego pierwsze miejsca w pracach rządu.

„Pedagogika niemiecka musi być polityczna, a młode pokolenie ma być wychowane narodowopolitycznie" (national-politische Erziehung) głosi Hitler w pierwszych swoich odezwach do ludu niemieckiego. W jednym z urzędowych okólników poleca wszystkim naczelnikom i kierownikom władz, by rozpowszechniali wśród urzędników znajomość literatury narodowo - socjalistycznej a przede wszystkim jego dzieło *Mein Kampf*. Wydawane ono jest w milionach egzemplarzy i znajduje się dziś prawie w każdym domu niemieckim. Specjalną uwagę zwraca się nauczycielstwu wszystkich stopni na to dzieło, które zawiera osobne rozdziały, poświęcone zagadnieniom wychowania i na których oparte jest dziś wychowanie całego narodu niemieckiego.

„Nauczyciel niemiecki musi sobie należycie uświadomić — że naród niemiecki kroczy w pierwszym szeregu wielkich mocarstw europejskich a wysokim poziomem swego szkolnictwa i znakomitym rozwojem swej literatury pedagogicznej zajmuje pierwsze miejsce wśród narodów kulturalnych." (Hitler).

Mein Kampf jest uzasadnieniem doktryny narodowo - socjalistycznej. Na naczelnym miejscu postawiona jest troska o zdrowie i siłę fizyczną, drugie miejsce zajmuje kształcenie charakteru, rozwój silnej woli i zdolności energicznej decyzji, trzecie dopiero

miejsce zajmuje kształcenie intelektualne. Najodpowiedniejszym uzupełnieniem szkoły jest służba wojskowa, która w myśl programu zasad narodowo-socjalistycznych (zasadniczej ustawy szkolnej dotychczas nie wydano) rozwija ducha solidarności rasowej, dyscypliny i posłuszeństwa dla wszystkich rozkazów, nawet „niezrozumiałych" czyli „ślepego posłuszeństwa"[1]).

O dziele Hitlera *Mein Kampf* pisano dużo we wszystkich językach a na stronę wychowawczą rzucił snop światła były francuski minister oświaty Mario Roustan w rozprawie pt. *Hitler éducateur*, Paris 1935. Autor analizując wywody Hitlera nazywa go ironicznie „prorokiem" i wykazuje banalność wielu ogólnie uznanych twierdzeń a głoszonych przez niego z emfazą i tonem, jakby je pierwszy odkrywał. Ponadto autor kilkakrotnie podkreśla brak głębszego naukowego przygotowania Führera, jako też brak u niego głębszej kultury. Roustan po bardzo dokładnym zbadaniu dzieła Hitlera stwierdza, że szkoła narodowo-socjalistyczna i nowe niemieckie wychowanie, narzucone 60 milionom ludzi, jest groźą dla całej kultury[2]).

Mimowoli nasuwa się pytanie, jakie jest obecne stanowisko nauczyciela niemieckiego wobec tych nowych haseł i jakie jest nastawienie polityczne nauczyciela wobec sąsiadów a specjalnie wobec Polski.

W swoim czasie niemieckie towarzystwa nauczycielskie jako też Centralny Związek Nauczycielstwa Niemieckiego (Deutscher Lehrerverein), liczący około 150 000 członków, wysyłają do nauczycielstwa, przyjaciół, korespondentów i współpracowników pism wszystkich państw europejskich, a możliwe, że i do państw zamorskich, drukowane listy wyjaśniające, że wiadomości prasy zagranicznej o bezprawiach, walkach politycznych, prześladowaniach mniejszości narodowych, o rabunkach i walkach ulicznych w Niemczech są z gruntu fałszywe i nie odpowiadające rzeczywistości.

Najpoważniejsze niemieckie pismo nauczycielskie *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* jako też niemieckie pedagogiczne pisma

---

[1]) Patrz: Manuel Humbert: *Hitlers Mein Kampf. Dichtung und Wahrheit*. Paris 1936.

[2]) Rozprawę tę omawia dr A.Ryniewicz w *Przeglądzie Pedagogicznym Nr 4*, z marca 1936 r. w artykule pt. *Opinia francuska o współczesnej szkole niemieckiej*.

w języku Esperanto[1]) zwracają się do wszystkich swych przyjaciół i kolegów z prośbą, by „kłamliwe wiadomości o rewolucji w Niemczech" były należycie w ich ojczyźnie wyświetlane i wyjaśniane, przy czym pedagogowie niemieccy zapewniają „słowem honoru", że to, co piszą o wzorowym ładzie i porządku w całych Niemczech, to „szczera prawda".

Z innej jednak strony dowiadujemy się, że wszystkie zawodowe stowarzyszenia niemieckie otrzymały pewnego rodzaju „rozkazy" rozesłania uspokajających zapewnień do wszystkich pokrewnych zagranicznych instytucyj i organizacyj społecznych; ponadto zupełnie wyraźnie ogłosiła centralna prasa nauczycielska w Niemczech (*Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung* Nr 16, z dnia 22 kwietnia 1933 r.), iż przyjmuje bez zastrzeżeń program szkolny Führera Hitlera i deklarację tę wypowiada w manifeście z dnia 25 marca tegoż roku.

Ciężka psychoza opanowała niemieckiego nauczyciela-pedagoga. Zanim przystąpię do właściwego programu szkolnego Hitlera, nie od rzeczy będzie zapoznanie się z psychiką niemieckiego pedagoga i stosunkiem tegoż do wszystkiego, co nie jest niemieckie.

Niemcy od dawien dawna — jak nas uczy historia pedagogii — dążyli do szkoły nacjonalistycznej, militarnej i politycznej. Taką też szkołę mieli zawsze, a wychowanie było przesiąknięte tymi ideami; nie dziw więc, że najnowsi pedagogowie-reformatorzy szkół, jak Petersen w Jenie (twórca szkoły wspólnoty ogólnoludzkiej), Paulsen (organizator szkół solidarystycznych), musieli szybko zejść z areny. Niemcy tworzyli wprawdzie nowe szkoły, były nowe kierunki pedagogiczne, dydaktyczne, były programy i przedmioty — ale ducha „wpajał" nauczyciel niemiecki. Duchowymi wychowawcami i nauczycielami nauczycieli niemieckich zaś byli filozofowie Fichte i Hegel w XIX w. a w czasach nowszych: Kerschensteiner i Natorp.

Niemiecki nauczyciel odnosi się do wszystkiego, co nie jest niemieckie, z wielką pogardą. Stale propaguje szkoła niemiecka (przez świetnie zorganizowaną „propagandę antypolską"), idee „rewizji czy obalenia traktatu wersalskiego", do czego m. i. służy przedstawianie Państwa Polskiego jako „przeszkody pokoju światowego", „zarzewia przyszłej wojny", a Polaków jako narodu mniej

[1]) Nauka Esperanta jest dziś w Niemczech zabroniona.

wartościowego, niezdolnego do trwałego samoistnego bytu. O Polakach i o Polsce poucza młodzież literatura, w której czytamy: „polnische Wirtschaft“ — „polnische Schlamperei“ — „Schlachzizenherrschaft“ — „minderwertige Nation“ itp. Polska występuje bardzo często w czytankach szkolnych, jako „Bärenland“, zamieszkiwany przez ciemnych, brudnych chłopów upijających się wciąż wódką, a wśród których tylko niemiecki osadnik jest jedynym szerzycielem prawdziwej kultury i cywilizacji Zachodu. Swą nienawiść narodową wylali Niemcy w wydanych w swoim czasie dziełach *Saisonstaat* (Państwo sezonowe) i Oertzena: *Das ist Polen* (To jest Polska), które są produktem propagandy antypolskiej i rewizjonistycznej. Drugorzędni pisarze wskazują ciągle na „polskie niebezpieczeństwo“ zagrażające rzekomo całości Niemiec a równocześnie starają się w sposób zjadliwy ośmieszyć państwowość polską i wykazać naszą niedojrzałość kulturalną i nieumiejętność rządzenia sobą.

Poznajmy teraz program szkolny Hitlera przyjęty entuzjastycznie przez niemieckiego nauczyciela i propagowany przez niego z powagą i pietyzmem. „Szkoła jest polityczna“ — oto hasło dnia a zarazem idea przewodnia wszystkich prac i artykułów. Szkoła ma wychować, nauczać i urabiać „rasowego Niemca“. Na nauczanie zwracać należy mniej uwagi; natomiast nacisk kładzie się na wychowanie lojalnego, przyszłego obywatela o zmyśle nacjonalistycznym. Celem wychowania narodowo - socjalistycznego jest stworzenie typu człowieka politycznego i kształcenie obywatela-żołnierza. Dawna szkoła wychowywała obywateli umiejących żądać i bronić swych praw; nowa szkoła zaś pragnie stworzyć typ człowieka ofiarnego, który odda się w służbę narodu i państwa. Trzecia Rzesza nie potrzebuje jednostek krytycznych i badawczych, ale ludzi czynu — „kierujących się wolą i świadomością narodową“. — Najzaszczytniejszą i niezbędną cnotą każdego obywatela jest „posłuszeństwo“, — mówi rozkaz Führera — „słuchać i wykonywać“. Całe wychowanie moralne, fizyczne i estetyczne ma być oddane w ręce organizacji młodzieży. „Niemcy winny być ojczyzną ruchu młodzieży“ (Jugendbewegung). Atut ten wychowawczy Trzecia Rzesza chce wykorzystać dla ukształtowania oblicza przyszłych Niemiec. Wobec powyższego duch młodzieży rośnie w kierunku militarnym i zaborczym, a przygotowanie wojskowe staje się albo jest częścią integralną wychowania narodowego. Jej organ *Die Fanfare*

podaje plan pracy ideowej dla młodzieży niemieckiej, w której między innymi znajduje się także geografia militarna Niemiec; w planie tej geografii Gdańsk, Pomorze, Poznańskie i Śląsk figurują po stronie niemieckiej.

„Niemiec musi zachować czystość rasy i chronić się przed wszelkiego rodzaju skażeniami (gruźlica, choroby weneryczne itp.)". Państwo będzie regulowało ustawowo kwestię małżeństw, państwo dąży również do zabezpieczenia dziecku racjonalnego wychowania fizycznego, a w związku z tym państwo opiekuje się i rodzicielką (matką) i pielęgniarką, gdyż te mają dać szkole zdrowego ucznia. Mówiąc o wychowaniu fizycznym zaznaczają programy, iż „Niemiec musi umieć znosić razy"; dlatego też zwraca się szczególną uwagę na ciężki sport męski i na boks. Ma także wkrótce nastąpić reforma ubrania dla dzieci i młodzieży, usunięte będą kołnierze i długie spodnie: zostawić się ma wolną szyję i gołe przedudzia (kniefreie Hose). Wychowanie fizyczne odbywać się będzie w koszarach państwowych (ćwiczenia wojskowe, ubrania wojskowe młodzieży, dyscyplina koszarowa). — Dowiadujemy się, iż dyrektorowie szkół średnich na całym obszarze Niemiec otrzymali instrukcje dotyczące nauki młodzieży w rzucaniu granatami i strzelaniu z karabinów i pistoletów. Ćwiczenia te są obowiązkowe i odbywać się mają dwa razy tygodniowo. Wykłady prowadzą członkowie organizacyj szturmowych. Po ukończeniu szkół musi młodzieniec uzyskać dwa dyplomy: jeden na wykonywanie pewnej funkcji, drugi dyplom dobrego zdrowia pozwalającego na wstąpienie w związek małżeński.

Drugim problemem wychowawczym jest „moralność przyszłego obywatela Niemiec". Powinna ona nauczyć męstwa, poświęcenia, dzielności, wierności, energii i tajemnicy, a prócz kształcenia charakteru wychowanie moralne ma zająć się wyrobieniem w młodzieży niemieckiej poczucia odpowiedzialności i porządku.

Na trzecim miejscu żąda program rządowy nauczania i wychowania intelektualnego. Programy szkolne przesiąknięte są „humanizmem", ale nie są oparte na kulturze łacińskiej lub romańskiej, lecz na kulturze grecko-niemieckiej. Wielki nacisk kładą programy szkolne na zwalczanie socjalizmu marksistowskiego wraz z materializmem historycznym i pacyfizmem. Programy zasadniczo przewidują również etatyzację szkoły, która ma

być przeznaczona tylko na usługi państwa. Wychowanie musi posiadać elementy społeczne, które się przeprowadza środkami najbardziej radykalnymi. Wychowanie fizyczne, intelektualne i społeczne oraz kultura ogólna jest przygotowaniem do pracy zawodowej, każdy „przyszły obywatel“ bowiem przechodzi selekcję i zakwalifikowany zostaje do jakiejś pracy: fizycznej lub urzędniczej, wobec czego zniesiona zostaje wysoka różnica płac. Krajem rządzić będzie prawdziwa elita, geniusze i arystokracja rasy i ducha. Wybory demokratyczne będą zniesione a nastąpi hierarchizacja ustroju. Przełożeni będą mieli władzę absolutną i bezdyskusyjną.

Całość programu chce powiedzieć, że Trzecia Republika Niemiecka pokaże światu ewangelię pracy niemieckiej i stworzy wyższy gatunek ludzkości, tzw. „Übermenschen“ oparty na szlachetnej rasie helleńsko-germańskiej.

Zagadnieniu ideowego kierunku w szkolnictwie Trzeciej Rzeszy poświęcił minister Rzeszy dr Frick na konferencji ministrów oświaty poszczególnych krajów w dniu 9 maja 1933 r. dużo sił i czasu. Polityka szkolna musiałaby się zająć wieloma zasadniczymi problemami, z których na czoło występują następujące: Nauczyciel niemiecki miałby „urabiać nie indywidualistycznie, lecz gromadzko nastrojonego, mocnego nordyckiego człowieka“, przywiązanego do mowy rodzinnej (opartej na alfabecie gotyckim a nie na łacińskim), związanego krwią i ciałem z braćmi z za kordonów, które powstały mimo heroicznych zmagań narodu niemieckiego w czasie wojny światowej i utrwalone zostały w „znieważającym godność narodu“ dyktandzie wersalskim.

Druga enuncjacja pochodzi od dr F. Luedtke, kierownika związku niemieckiego wschodu (Bund deutscher Osten), jednoczącego wszystkie stowarzyszenia wiernych ojczyźnie. (Heimattreue Vereine), oraz naczelnika wydziału wschodniego urzędu zagranicznego partii NSDAP. W swej mowie z 4 sierpnia 1933 r. nadawanej przez niemieckie radio pt. „Ostarbeit und Schule“ podkreślił dr Luedtke, że obecnie powinna być rozwijana u młodzieży niemieckiej „wola wschodu“ (Der Ostwille) i „chęć działania na wschodzie“ (zukünftiges Handeln im Osten). Kolonizacja wschodu i odwojowanie przestrzeni wschodnich jest dziś zagadnieniem o największym zasięgu polityczno-państwowym i stanowić powinno treść

czynu narodowego socjalizmu. Powinno ono być poruszane ciągle i stale w szkole we wszystkich wykładanych przedmiotach — nawet na lekcjach gimnastyki.

W połowie sierpnia 1933 r. ogłoszono w urzędowym *Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung* (powtórzono in extenso lub w obszernych streszczeniach w całej prasie niemieckiej) programowe wskazania polityki szkolnej w odniesieniu do nauki historii, z którymi każdy nauczyciel zapoznać się winien. Za punkt wyjścia nauczania historii ma służyć „prahistoria“ celem zwalczania opinii o niedostatecznym poziomie przodków germańskich. Nauka historii ma jeszcze na oku inne cele. Nauczyciel niemiecki musi pamiętać o tym, że $^1/_3$ narodu niemieckiego przebywa poza granicami państwa i że wobec powyższego nakłada się na szkoły obowiązek zajmowania się przy rozważaniach historycznych nie tylko terenami leżącymi w granicach Rzeszy, ale wspomnieć należy także o losie braci z za kordonów i ich żywotne sprawy i zadania łączyć z nauką historii.

Studia historyczne nad starożytnością wzmagają poczucie narodowe i dodają nowych sił, które znów wiążą silniej naród niemiecki z braćmi z kresów i z za kordonów. Stwarzają one wreszcie możliwości i pobudzają nadzieję, że w krajach europejskich i zaoceanicznych, zaludnionych przez pobratymczo germańskie narody, wzmagać się będzie zrozumienie wspólnoty losu, od którego zależne jest zachowanie wysokowartościowej kultury nordyckiej.

Treść dalszych enuncjacyj to wpajanie w duszę podrastającego pokolenia, że rolą historyczną Niemców jest panowanie nad światem, co ma już nastąpić w najbliższym czasie, mimo przegranej wielkiej wojny. Rozwija to megalomanię i egoizm uzasadniający aspiracje przewodzenia nad narodami słabszymi, wykorzystywanie ich pracy i zdolności. Nauka historii w Niemczech ma stanąć na usługach polityki odwetowej a w odniesieniu do Polski — uczy nauczyciel niemiecki — ma historia specjalne doniosłe znaczenie. (Nauka historii nazwana jest: „Historyczna i współczesna rzeczywistość narodu niemieckiego“).

Naczelnym postulatem jest głoszenie kultu orężnej walki; ponadto mają podręczniki i wykłady, które wygłaszają „ludzie partyjni“, przeniknąć umysły uczniów niemieckich i uwzględnić teorię o wyższości rasy nordyckiej i jej misji

w Europie. Młodzieży należy wpajać przekonanie, że największym czynem niemieckiego średniowiecza było odzyskanie obszarów na wschód od Łaby, które wraz z terenami poza Wisłą germańską(!) były macierzystą ziemią germańską(!!) wtedy, gdy barbarzyńcy Słowianie jeszcze jako ubodzy rybacy zamieszkiwali wśród bagien Prypeci.

W skład tego przedmiotu wchodzą: prahistoria, rasologia niemiecka i kwestia żydowska. Historię oddano na wyłączne usługi partii rządzącej. Okólniki Ministerstwa Oświaty umieszczane w oficjalnym organie *Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung* mówią o wyższości rasy germańskiej, powołanej do szerzenia kultury wśród narodów niższych. Duch i kierunek nauki świadczy nie tylko o ignorancji, ale i o złej woli. — Podręczniki historyczne dla szkół niemieckich, wykładające brednie o germańskiej praojczyźnie między .... Łabą a Wisłą aż po Niemen (!?) oraz o traktacie wersalskim, jako akcie gwałtu i niesprawiedliwości, są druzgocącym komentarzem do wszystkich pokojowych zapewnień, które rząd Hitlera składa na forum międzynarodowym.

Pismo angielskie *The New Statesman and Nation* zamieściło niedawno autentyczne, ciekawe informacje pewnego nauczyciela angielskiego wykładającego w szkołach niemieckich. Dowiadujemy się dużo, bardzo dużo o współczesnej pedagogice w Trzeciej Rzeszy a jednym z najciekawszych są m. in. następujące:

„Nauczanie jest przesiąknięte polityką; nauka rozpoczyna się w dzisiejszych szkołach obowiązkowymi powitaniami „Heil Hitler". — Na lekcji religii nauczyciele zadają pytania w takim rodzaju: „Jaki człowiek w naszych czasach przypomina najbardziej „bohaterskiego wojownika" Jezusa Chrystusa swoją miłością dla ludu i abnegacją". — Obowiązkowa odpowiedź brzmi oczywiście: „Adolf Hitler".

Polityka zaczyna się już w najniższych klasach, do których chodzą dzieci siedmioletnie. I one muszą się „uczyć" i oburzać na socjalną demokrację, na traktat wersalski, liberalizm „haniebnego ustroju listopadowego" itp. Co tydzień dzieci uczą się tzw. „Wochenspruch", który przez cały tydzień powtarzają codziennie rano na początku lekcji. Najczęściej są to szowinistyczne, wojownicze wiersze z dzieł klasyków niemieckich. Jeżeli zaś idzie o upamiętnienie jakiegoś współczesnego zdarzenia, ministerstwo propagandy dostarcza szkołom specjalnych wierszy, sporządzonych umyślnie w tym celu. Oto np. czterowiersz, który deklamowano przez tydzień we wszystkich szkołach niemieckich z okazji rocznicy podpisania traktatu wersalskiego:

> Versailles ist Lüge, ist Schmach und Schand
> Versailles ist dein Tod, o Vaterland!
> Du bist ein deutsches Kind, so denke d'ran,
> Was dir der Feind in Versailles hat angetan".

O wojowniczym nastawieniu młodzieży opowiada nam jedno z pism pedagogicznych wychodzących w Monachium. — W pewnej szkole kazano uczniom napisać wypracowanie na temat: „O pokoju między narodami" i 90% dzieci nie chce słyszeć o pokoju, jak długo Niemcy nie będą najpotężniejszym państwem na świecie, a jeden z uczniów swoje wypracowanie kończy następująco:

> „Wesoła, dzika wojna znacznie bardziej odpowiada godności ludzkiej, niż siedzenie w gabinecie lub śmierć w łóżku przy akompaniamencie szlochów rodziny i błogosławieństwa obłudnego pastora. Niech żyje wojna! Niech żyje krew! Niech żyje siła!"

Oto prawdziwy duch wychowawczy Trzeciej Rzeszy. Sądziło by się, że po zawarciu traktatu, Niemcy hitlerowskie wykażą choć trochę lojalności wobec swego wschodniego sąsiada — wobec Polski. Tymczasem nadal, jak dawniej kultywuje się w szkołach niemieckich ducha zaborczości teutońskiej. Podręczniki historii pt. *Geschichtsbuch für die Jugend des Dritten Reiches* [1]) przepojony jest na wskroś nienawiścią i pogardą do narodu polskiego. Tendencja wybitnie antypolska przebija się przede wszystkim w V rozdziale zatytułowanym „Zum Tode getroffen" (Śmiertelnie ugodzony) i „Volk in Not" (Naród w potrzebie). W rozdziale tym na szczególną uwagę zasługują ustępy zatytułowane: „Volk ohne Raum" (Naród bez przestrzeni), „Armes Ost-Preussen" (Biedne Prusy Wschodnie), „Zerrissenes Oberschlesien" (Rozdarty Górny Śląsk) jak również dwie mapki, z tych jedna zatytułowana: „Verluste an Land und Leute" (Straty w ziemiach i ludziach) wykazuje straty terytorialne Niemiec z powodu przegranej wojny, druga zaś zatytułowana „der Weichselkorridor" (Korytarz Nadwiślański) przedstawia ziemie, utracone przez Niemcy na rzecz Polski.

W rozdziale „Biedne Prusy Wschodnie" opisuje autor rzekome ciężkie położenie Prus Wschodnich, odciętych od kraju macierzystego, do których Niemiec z Rzeszy może się przedostać tylko w specjalnych pociągach przechodzących przez „korytarz".

> Nigdzie na świecie — czytamy — nie trzeba przejeżdżać przez obcy kraj, aby zwiedzić okolicę swej ojczyzny. Dlaczego w Niemczech? Po prostu dlatego, że nie miano odwagi zrabować Prus Wschodnich. Jest rzeczą nieludzką odrywać taki kraj od reszty Niemiec...."

---

[1]) Karl Schütte und Otto Gaede, wyd. II, nakł. firmy Pädagogischer Verlag von Hermann Schroedel, Halle 1934.

W umysły uczniów wbija się stale „krzywdę" Niemiec z racji oddania Polsce kraju nad Wisłą, od Torunia do Gdańska:

„....Tak niesprawiedliwie potraktowano Niemcy. Nie zapomnij tego! Tak długo trzeba mówić „Biedne Prusy Wschodnie". Chcecie pozostać niemieckie, byłyście przecież zawsze niemiecką ziemią!...."

Przy każdej sposobności autor podnosi, że ziemie na wschodzie są ziemiami niemieckimi zdobytymi przez niemieckich chłopów. („Und kamen auch hier in Gebiete, die einst von Vorfahren besiedelt gewesen sind").

Opisując położenie Prus Wschodnich w XVIII w. autor stwierdza:

„....W r. 1772 został także usunięty korytarz, Polska bowiem musiała oddać Prusy Zachodnie państwu pruskiemu; w ten sposób rzucono most z nowej Marchii do Prus Wschodnich, które przestały być wyspą......"

Autor stawia również jasno sprawę ponownego przyłączenia Prus Wschodnich do Rzeszy, pisząc na str. 79.

„....prowincja (Prusy Wschodnie) nie od dzisiaj położyła całą swoją nadzieję na kanclerzu ludowym Adolfie Hitlerze i wierzy niezłomnie w ponowne połączenie z niemiecką ojczyzną......"

Cały naród niemiecki winien stanąć w obronie zagrożonych Prus Wschodnich. Cel ten realizują następujące organizacje: „National-Sozialistische Volkswohlfahrt", „Heimattreu Ost-und Westpreussen", „V. D. A." (Volkstum für das Deutschtum im Ausland), „Bund Deutscher Osten". Celem działalności tych organizacyj jest „usunięcie nienaturalnego korytarza nadwiślańskiego" (Beseitigung des unnatürlichen Weichselkorridors" (str. 80).

W rozdziale pt. „W korytarzu" — „Prusy Zachodnie i Poznańskie (Im Korridor - Westpreussen und Posen) autor stwierdza, że ziemie te oderwano od Niemiec bez plebiscytu.

„.....Zmieniono mapę nie pytając się ludności. Niemiec mógł przez wieki siać, teraz ma żniwa Polak. To jest niesprawiedliwość!....."

Prusy Wschodnie, Pomorze i Poznańskie to ziemie odwiecznie niemieckie:

„.....Tysiącom niemieckich chłopów zabrano ich własność. Utraciliśmy taki żyzny kraj! W Poznańskim utraciliśmy najważniejszą spiżarnię Berlina....."

Rozdział pt. „Rozdarty Górny Śląsk" (Zerrissenes Oberschlesien) rozpoczyna się słowami:

„....Polska chciwość ziemi została zaspokojona przez traktat wersalski jeszcze na innej granicy Niemiec...."

Mimo bowiem korzystnego — zdaniem autora — dla Niemiec plebiscytu śląskiego, Polacy zawładnęli okręgiem przemysłowym:

„...Przemysł niemiecki otrzymał śmiertelny cios. Rozdarcie Górnego Śląska jest krzywdą, wołającą o pomstę do nieba. Wiedz, że Polska nie miała prawa wyciągać ręki po śląską marchię wschodnią...“

Dalej następuje „historyczny“ wywód, który ma wykazać, że Śląsk jest odwiecznie niemiecką ziemią. Wreszcie stwierdzenie:

„...Polacy nie mają żadnego prawa do Górnego Śląska, który jest Niemcom do życia koniecznie potrzebny. Niemiec zaś nie zrezygnuje z tej ziemi. („Der Deutsche gibt dieses Land nicht auf“)....“

Przytoczone tu niektóre fragmenty podręcznika historii, używanego do nauki w szkołach niemieckich, rzucają aż nadto światło na kierunek wychowania niemieckiej młodzieży. Tak w świetle dokumentów przedstawia się deklarowana wielokrotnie przez Niemców chęć utrzymania dobrych sąsiedzkich stosunków pomiędzy Rzeszą a Polską. Nie jest to jednak jedyny dokument omawianego zagadnienia.

W ogóle całe nauczanie w szkołach niemieckich, poczynając od najniższych stopni, ma na celu: wpojenie w młode mózgi ślepej adoracji dla Führera i narodowego socjalizmu, utrwalenie w nich przekonania, że wszystkie narody uwzięły się na Niemcy, aby je „deptać nogami“, budzenie instynktów wojennych i przepajanie dusz dzieci i młodzieży jednocześnie bezwzględnym uwielbieniem Niemiec i nienawiścią do wszystkiego, co nie jest niemieckie.

Na tendencje niemieckich historyków z dziedziny niemieckiej twórczości naukowej rzuca poważny snop światła dzieło, które się ukazało w r. 1933 pt. *Deutschland und Polen*. Jest to praca zbiorowa dziewiętnastu historyków niemieckich z Gdańska, Niemiec i Austrii, zawierająca tyleż rozpraw. Tylko pięć z nich przepaja duch obiektywizmu. Reszta jest zwrócona ostrzem przeciwko Polsce. Tendencje artykułów spotkały się z odprawą historyków poznańskich: H. Tymienieckiego, A. Wojtkowskiego i Z. Wieliczki, w kwietniowym zaś zeszycie tegoż roku, lwowskiego *Kwartalnika Historycznego* krzyżowało z uczonymi niemieckimi szpady polemiki kilku historyków polskich: J. Kostrzewski, W. Semkowicz, Z. Łempicki, ks. J. Umiński, O. Halecki, M. Handelsman, St. Zakrzewski i inni.

Stanisław Zakrzewski stwierdza dobitnie, iż szkice historyków niemieckich oparte są „na wyraźnej niechęci wobec Polski“. Przez

karty *Deutschland und Polen* przewija się „jednolita nić przekonania o niezmiernym wpływie kultury niemieckiej, i to zarówno duchowej jak materialnej, na polską, a także jakiejś specyficznej, poprzez wieki misji politycznej Niemiec na wschodzie, której Polska bądź jest obiektem, bądź nieudolnym uczniem, a w każdym razie przejawem".

W roku 1934 uczeń szowinistycznego erudyty prof. Kaindla, dr Kurt Lück, mieszkający stale w Polsce, wydał obszerne dzieło *Deutsche Aufbaukräfte in der Entwicklung Polens*. Autor, jak twierdzi, chciał wykazać tylko, że „Niemiec rzetelną pracą zasłużył sobie w Polsce na prawo obywatelstwa...." Dr Julian Nieć jednak na łamach łuckiego regionalnego *Znicza* (listopad 1934 r. i marzec 1935 r.) dowiódł dr Lückowi bez trudu, iż miał on na celu „apoteozowanie niemieckiego ducha, jako istotnego zaczynu naszej kultury", oraz, że ze stronic jego dzieła bije „wrodzona narodowa duma, świadomość nieskończonej wyższości, jaką posiada rasa germańska nad słowiańską".

Również dwie publikacje wschodnio-europejskiego instytutu w Królewcu: Dr Karola Mainza *Der polnische Aussenhandel* i Peter Hainz Seraphima *Die Handelspolitik Polens* wykazują w sposób pozornie bezstronny i pozornie naukowy nieudolność Polski w dziedzinach handlu zagranicznego i polityki handlowej. Te sprawy i dzieła omawia się w szkole uświadamiając młodego obywatela niemieckiego „co to jest Polska".

„Alzacja i Lotaryngia i Saara są to ziemie niemieckie. Ziemią niemiecką jest również.... Górny Śląsk, Poznań i Prusy Zachodnie, Gdańsk i Kłajpeda" (Richard Reinhardt: *Entrissene Gebiete*).

„Myślcie o Górnym Śląsku, o Szlezwigu i o niemieckim Renie. Myślcie o Prusach Wschodnich, o Poznańskim i o Gdańsku. Nie zapominajcie o niczym, ani o Kłajpedzie, ani o koloniach, ani o Saarze. Połączą się wszystkie, jedne z drugimi, jak ogniwa łańcucha" *(Neudeutsches Soldatenliederbuch)*.

Wnioski nasuwają się same. „Na Zachodzie bez zmian". Polsko-niemiecki pakt o nieagresji nie położył tamy propagandzie rewizjonistycznej. Trzecia Rzesza uprawia ją w najlepsze na wszystkich polach, tylko w formach ulepszonych, pogłębionych, ukrytych, pozornie beznagannych. — Te formy propagandy skuteczniej od dawnych dezorientują opinię świata, są wobec tego dla nas jeszcze niebezpieczniejsze. A jak wygląda w związku z historią geografia niemiecka i jak są zredagowane naj-

nowsze atlasy niemieckie (atlasy propagandowe), które — niestety — ozdabiają również i półki księgarń polskich. Atlasy te także mają swoje zadanie i swoją misję.

Przypatrzmy się artystycznie wykonanym mapkom Polski atlasów niemieckich. — Takie to zarządzenia wydane zostały nakładcom map niemieckich i atlasów.

1. Nie wolno wydać mapy Niemiec, gdzieby nie było granic przedwojennych. Mapy takie ulegają natychmiast konfiskacie.
2. Mapy niemieckie mają wszędzie dawać nazwy niemieckie, nawet poza granicami Niemiec. — Na mapach Polski można tylko w nawiasie dać nazwę polską. Może być więc „Lemberg" (Lwów) a nie „Lwów" (Lemberg).
3. Obszary z drobną choćby ludnością niemiecką należy przedstawiać w ten sposób, by podkreślać jej znaczenie i siłę. — Prowadzi to do zwykłych fałszerstw w mapach etnograficznych. Statystyki narodowości w Polsce nie mogą być oparte na danych polskich, ale wyłącznie na przestarzałych i fałszywych danych niemieckich.

Bardzo poważni geografowie, znawcy map i uczeni historycy stwierdzili takie oto kwiatki w najnowszych wydawnictwach niemieckich atlasów.

I. *Der grosse Weltatlas*, — Bibliographisches Institut, Leipzig 1934, nazywa „Włocławek" — „Leslau", przy „Hohensalza" w nawiasie dodaje „Inowrozlaw", co ma być polską nazwą. — „Nieszawa" nazywa się „Nessau" — „Pyzdry" nazywają się „Peisern" — „Częstochowa" nazywa się „Tschenstochau" a Wołyń i Podole tworzą jedno województwo.

II. *Grosser Volksatlas* Velhagen-Klasing, — Bielefeld, Leipzig 1935, nazywa „Polesie" — „Podlesien". Granice polsko-litewskie są błędne, raz na korzyść Polaków, gdzie indziej na korzyść Litwinów. Na mapach Polski spotykamy jeszcze nazwy rosyjskie: „Sogorodje" — „Równo" — „Wilna" — „Goryń" (Horyń) — „Bielowesch" — „Brest Litowsk" — „Siedlez" — „Cholm". Na mapach etnograficznych na Pomorzu, w Poznańskim i na Śląsku brak Polaków.

III. Westermanns: *Deutscher Reichs-Atlas*, — Braunschweig, wykazuje na mapie etnograficznej: „Deutsche in Mitteleuropa", że całe Mazury są niemieckie; Polacy nie stykają się z Litwinami, bo ich przegradzają Białorusini. Koło Garwolina mieszkają Rusini, a na Wileńszczyźnie, Polesiu i na Wołyniu nie ma ani jednego Polaka — są tylko Białorusini i Rusini.

Podręczny popularny atlas geograficzny *Westermanns Taschen-Welt-Atlas* (cena 2 marki 85 fen, z 30 pięknie wykonanymi mapkami i 60 tablicami statystycznymi) ma szerokie zastosowanie w szkołach, a poza tym wśród licznych rzesz inteligenckich a specjalnie wśród cudzoziemców, których się ciągle zaprasza do Niemiec. — Ta nowa „Neuausgabe" z r. 1935 „erweitert und verbessert" wtłacza między innymi do dziś dnia w głowy tysięcy czytelników atlasu, że Poznańskie, Pomorze, Śląsk i Gdańsk leżą w granicach państwa niemieckiego.

Na mapie *Gaueinteilung der N. A. D. A. P.* „Danzig" należy do Niemiec i tworzy IV okrąg. Na mapie wszystkie nazwy Polski są niemieckie: jak Posen, Bromberg, Hohensalza, Thorn, Graudenz, Kattowitz i in.

IV. *Putzgers Historischer Schulatlas* — Velhagen-Klasing. Bielefeld. Leipzig 1935 (spotykamy to wydawnictwo niestety i w szkołach polskich), podaje:

na str. 123 i 140: zachodnia Polska to „deutscher Volks- u. Kulturboden";
na str. 45, 121: cała Polska była w r. 200 po Chr. zamieszkała przez Germanów, a w r. 1910 Polacy byli na Pomorzu tylko koło Tucholi w większości;
na str. 118: Granica polsko-niemiecka nad Wisłą to „irrsinnige Grenzziehung";
na str. 104: na mapie „Völkerkarte des mittleren Europa": Polacy na Pomorzu, w Poznańskim i na Śląsku ograniczają się do nielicznych wysp;
na str. 57: „Ostdeutsche Kolonisation", znajdujemy tu notatkę, iż w w. XIII było wszystko bardziej zniemczone niż dziś.

V. Braun-Hillen Ziegfeld: *Geopolitischer Geschichtsatlas* — Dresden 1934, podaje:

na str. 15, że Polska była od 963—1025 lennem niemieckim;
na str. 19, że w w. XIII były Prusy, Pomorze i Śląsk niemieckie;
na str. 9, że Polska w w. XVI była już całkiem protestancka, lecz przeszła z powrotem na katolicyzm;
na str. 47, że na Mazurach, na Pomorzu i Śląsku nie ma Polaków;
na str. 49 na mapce Polski uznano za stosowne obciąć całe Poznańskie i nazwać je wraz ze Śląskiem i Pomorzem „deutscher Kulturboden";
na str. 59 w rozdziale: „Die deutsche Kultur und ihre Auswirkung" cała zachodnia Polska to „unter fremde Staatshoheit gezwungene Grenzgebiete deutschen Volksbodens" a reszta Polski to „Hauptverbreitungsgebiet deutscher Bauernkultur".

VI. Leers-Frenzel: *Atlas zur deutschen Geschichte der Jahre 1914—1933.* Velhagen-Klasing, Bielefeld. Leipzig 1934, podaje

na str. 22. że powstańcy śląscy to były „Korfanty-Banden";
na str. 36, że „Deutsche unter polnischer Herrschaft amtlich bekämpft", wobec czego jest „Ostland in grösster Gefahr";
na str. 37 na mapce „Was droht" (co grozi) — „Polnische Eroberungspläne", że Polska chce zająć Niemcy po Odrę, Prusy Wschodnie, całą Białoruś i Ukrainę oraz Besarabię;
na str. 37 na mapce „Militärische Jugendausbildung mit der Waffe", że w Polsce ćwiczą wojskowo „freiwillig auch weibliche Kinder und Jugend", natomiast Niemcy stosują się dokładnie do art. 177 traktatu wersalskiego o zakazie przysposobienia wojskowego;
na str. 39 na mapce pt. „Das abgerüstete Deutschland" znajdujemy notatki, że Polska posiada dwie linie ciągłych umocnień, dwie linie Maginota, jedną między Grudziądzem a Poznaniem, drugą od Łomży przez Modlin do Dęblina.

Bardzo wymowną mapkę Niemiec wydał „Volksbund für das Deutschtum im Ausland" pod nazwą *Deutsches Grenzland in Not.* Na mapie tej Austria jest już przyłączona do Niemiec. Jako „Deutsches Grenzland in Not" figurują: Pomorze, Poznańskie i polski Górny Śląsk, Gdańsk, Kłajpeda, szereg prowincyj czeskich, północny skrawek Jugosławii, południowy włoski Tyrol, Alzacja i Lotaryngia, Eupen-Malmedy i Szlezwik. Ale na tym nie koniec. Mapa wyodrębnia niemiecką Szwajcarię od reszty tego kraju. Tym samym kolorem oznaczone są Luksemburg i Lichtenstein. Poza tym na terytorium Polski figurują liczne „wysepki niemieckie".

W wspomnianym już *Entrissene Gebiete* Richarda Reinharda znajdujemy m. in. następujące zdania:

„....Polska otrzymała lwią część przy podziale ziem niemieckich, oderwanych od ojczyzny.....“

„....Największym nieszczęściem, najniebezpieczniejszą raną naszej ojczyzny jest korytarz polski, pas ziemi szerokości od 80 do 220 km, który ciągnie się od Torunia do brzegów Bałtyku.....“

„....Ziejąca rana Górnego Śląska będzie uleczona dopiero wtedy, gdy graniczne słupy będą z powrotem postawione tam, gdzie powinny stać....“

Land in Ketten pisze:

„....Terytorium polskie, które nam skradziono na Górnym Śląsku jest obecnie w skrajnym upadku.....“

Takimi oto wiadomościami karmiona jest w niemieckich szkołach i instytucjach wychowawczych młodzież, i ta młodzież ma być później przyjacielem naszej młodzieży dla dobra i pożytku obu państw: Polski i Niemiec (?) — Wydawnictwa te ukazują się po uroczystych zapewnieniach, że Niemcy zaniechają wrogiej Polsce propagandy.

Przy tej sposobności pozwalamy sobie zwrócić uwagę naszemu nauczycielstwu, że tego rodzaju mapy, atlasy, rozprawy historyczne nie powinny się znaleźć w szkole polskiej a społeczeństwo polskie bez różnicy poglądów społecznych i politycznych może i powinno (bo ma prawo do tego), żądać od księgarzy polskich, by tego rodzaju literatura dla społeczeństwa polskiego nie miała miejsca na półkach w księgarniach polskich. Jest to nasz obowiązek społeczny i narodowy a odnośnie do nauczycielstwa — obowiązek zawodowy.

*

Bardzo poważnym przyczynkiem do poznania prawdziwego oblicza nauczyciela niemieckiego był kongres narodowo-socjalistycznego związku nauczycieli, który się odbył w drugiej połowie lipca br. w Bayreuth.

Trzecia Rzesza po „zgleichschaltowaniu“ prasy, sztuki, literatury i wszystkich kierunków kulturalnych, w ogóle całego życia niemieckiego — wkracza obecnie w okres decydującej walki o duszę narodu. Partia narodowo-socjalistyczna zmierza konsekwentnie do ujednolicenia ducha niemieckiego. Po ostatecznym zlikwidowaniu samodzielności kościoła (zarówno katolickiego jak i ortodoksyjno-ewangelickiego) Führer uznaje tylko takie chrześcijaństwo, które jest posłuszne i powolne wszystkim jego życzeniom i zamia-

rom. Ostateczną instancją religijną (prawowiernego kościoła państwowego) staje się wobec tego sam Hitler. 30 000 „niemieckich wychowawców" zwołano do wzięcia udziału w „imponującej" akcji, a 7000 nauczycieli przedefilowało przed dr Leyem i innymi dygnitarzami partyjnymi w szyku i rynsztunku bojowym, przypominając nie zjazd, poświęcony zagadnieniom pedagogicznym, lecz jak się wyraziło humorystycznie jedno pismo francuskie — dawne „cesarskie manewry".

Już pierwsze wrażenie pozwalało domyślać się, że celem tego osobliwego zjazdu jest „ujednolicenie" szkolnictwa i wychowania niemieckiego. Narodowy socjalizm uznał, że nadeszła chwila objęcia pod swe skrzydła opiekuńcze całokształtu życia narodowego i zrealizowania na tym odcinku swych haseł. Polegają one na oderwaniu szkoły niemieckiej od jej dotychczasowego związku z kulturą chrześcijańską i na oddaniu jej pod niepodzielne władztwo absolutnego państwa. Względy, z którymi się jeszcze liczył reżym w pierwszych latach istnienia, obecnie straciły na znaczeniu i państwo uznało za możliwe przystąpić do „Kulturkampfu" w całej rozciągłości nie licząc się zupełnie z postanowieniami konkordatu.

Myślą przewodnią i ideałem ruchu narodowo-socjalistycznego jest „Führer". Oto słowa, którymi zagajony został wielki kongres pedagogów niemieckich:

„Tylko Führer i narodowo-socjalistyczny światopogląd wskazują cele i drogi naszej pracy wychowawczej; bez ducha narodowo-socjalistycznego naród niemiecki zginie".

„Podstawowe pojęcie rasy, przestrzeni i obrony narodu powinny przeniknąć cały materiał szkolny i wyznaczać wszystkie zagadnienia nauczania. W programach szkolnych mieszczą się wszystkie podstawowe idee i pojęcia nordyckości i narodowego socjalizmu, których ostatecznym celem jest przygotowanie narodu do przyszłej wojny".

Cele i zadania młodzieży, przyszłych obywateli Niemiec, określa dzieło E. Guenthera-Grunedla pt. *Misja młodego pokolenia.* — Po przeczytaniu tej książki, która jest napisana dość powściągliwie i spokojnie, wystarczy, aby się przekonać, jakie niebezpieczeństwo dla całego świata stanowią Niemcy, o ile ich młodzież wychowywana będzie nadal w duchu narodowo-socjalistycznym.

Wobec powyższego jest jasnym, że cała rewolucja pedagogiczna ma na celu p r z e k s z t a ł c e n i e s z k o ł y n a k o s z a r y. Pacyfizm i chrześcijaństwo stają się w jednakowym stopniu wrogami narodowego socjalizmu. Szkoła traci wszelką wartość, o ile nie

odpowiada wymaganiom ministerstwa obrony kraju. Najdokładniej ilustrują tendencje wychowawcze niektóre wystawy, otwarte w związku ze zjazdem w Bayreuth. „Szkoła i żegluga powietrzna", „Szkoła i obrona powietrzna", — „Szkoła i Olimpia" — oto niektóre nazwy, świadczące dobitnie o kierunku wychowawczym „nowej szkoły" w Trzeciej Rzeszy, która sobie postawiła za cel podbój świata i dla osiągnięcia tego celu musi odpowiednio duchowo i materialnie zmobilizować cały naród niemiecki.

Równolegle z „reformą nauczania" utworzone zostały kadry nauczycielskie. Odtąd istnieć będzie j e d e n t y l k o z w i ą z e k n a r o d o w o - s o c j a l i s t y c z n y n a u c z y c i e l i, wszelkie inne zostają na mocy uchwał zjazdu zlikwidowane.

*

Nauczyciel niemiecki („Jugendführer" — wódz młodzieży) uczy nie tylko w szkole. Jego wpływ sięga daleko poza granice państwa. Specjalnie społeczeństwo polskie, zainteresowane działalnością niemieckiego nauczyciela-wychowawcy, staje „frontem na zachód" i obserwuje ten bezwzględny „Drang nach Osten". Hiobowe wieści przynoszą dzienniki i czasopisma z kresów zachodnich a silny snop światła rzucił na nasze stosunki zachodnie proces polityczny odbyty przed kilku tygodniami w Katowicach oraz ciągłe „unieszkodliwianie" tajnych organizacyj nielegalnych na Górnym Śląsku, w Poznańskim i na Pomorzu.

Niedawno odbył się w Katowicach zjazd Związku Obrońców Kresów Zachodnich. Zjazd zajmował się sytuacją Polaków w Niemczech i omawiał też akcję Niemców w Polsce. Stwierdzono, że pod maską akcji kulturalnej i filantropijnej werbuje się młodzież polską do organizacyj niemieckich, które jawnie i otwarcie urządzają demonstracje hitlerowskie, pochody uliczne i zebrania.

W ubiegłym roku ukazało się w Niemczech dzieło pt. *Radio i film w służbie kultury narodowej*. Wstęp do tego dzieła napisał sam Goebbels, minister propagandy Rzeszy. Dzieło to zawiera m. i. artykuł Alfreda Lau'a z Królewca pt. „Zadanie radia i filmu w marchii wschodniej Niemiec" — Zadania te polegają na tym, że radio niemieckie i film niemiecki winny przygotować grunt do powrotu do Niemiec utraconych ziem. Autor pisze dosłownie:

„Brutalność chciwości polskiej i polskiej żądzy zaborczej stworzyła na Górnym Śląsku sytuację niemożliwą. Kiedy w przyszłości, po usunięciu korytarza pomorskiego, Gdańsk zostanie znowu częścią skła-

dową Rzeszy, to przy tej sposobności trzeba będzie także uregulować sprawę górnośląską, a mianowicie w formie przyłączenia na nowo tego kraju do Niemiec".

Fakty te mówią same za siebie, prawdziwe oblicze Niemiec hitlerowskich ujawnia całe postępowanie, które nie wymaga komentarzy. Z jednej strony hitleryzm tępi polskość w Niemczech, z drugiej zaś — prowadzi się rozgałęzioną propagandę antypolską w samej Polsce i pod płaszczykiem kultury przemyca się po prostu hasła rewizjonistyczne i hasła zaborcze.

Ostatnio polskie sfery zainteresowane zastanawiały się nad tym, gdzie leży tajemnica nadzwyczajnego rozkwitu prasy niemieckiej w Polsce. Odpowiedź otrzymała Polska z Paryża. Tam bowiem wydana została książka pt. *Das braune Netz* (Brunatna sieć), która podaje ciekawe informacje z dziedziny propagandy hitlerowskiej za granicą. — Dowiadujemy się, że minister Goebbels otacza nasze „kresy zachodnie" bardzo czułą opieką, wykorzystując prawdopodobnie przyjazne stosunki z Polską. — Nawiasowo zaznaczamy, że „Niemiecki Związek w Polsce Zachodniej" — według wspomnianej książki — posiada przeszło 50 tysięcy członków, w tym sporo młodzieży polskiej. Pisma polskie z Katowic donoszą, że każdy bezrobotny, wstępujący do hitlerowskiej organizacji otrzymuje z tejże dość znaczną zapomogę.

*

Oto jest charakter współczesnej niemieckiej pedagogiki, oto jest praca wodza młodzieży niemieckiej — nauczyciela - wychowawcy. Rzuciłem snop światła na zagadnienie, którym zainteresować się powinno całe społeczeństwo polskie, wszyscy obywatele kraju.

Nas nauczycieli wychowawców musi interesować sposób wychowania przyszłego obywatela tak niemieckiego jak i rosyjskiego, bo głównym celem i zadaniem naszych sąsiadów jest nie oświata, lecz polityka. Polska jest silna i dobrze zorganizowana — ale leży między dwoma olbrzymami, których oblicza są niejasne i mgliste. — Wychowujmy i wyuczajmy zdrowych, silnych i pożytecznych członków społeczeństwa i dobrych obrońców Państwa Polskiego. Jest to obowiązek zawodowy każdego nauczyciela-Polaka.

Warszawa. *G. Hecht.*

JAK ZAINTERESOWAĆ UCZNIÓW GEOGRAFIĄ

Artykuł niniejszy powstał na marginesie obszerniejszej mojej pracy pt. *Pracownia geograficzna szkoły powszechnej.* Nie kuszę się w nim o wyczerpujące omówienie wymienionego w tytule zagadnienia. Pragnę jedynie zwrócić uwagę na niektóre sposoby budzenia zainteresowania geografią nadające się do wykorzystania w pracy szkolnej. Rozbudzenie zainteresowania do czynności, które dziecko ma wypełnić lub do wiadomości, które ma nabyć, jest nieodzownym warunkiem dobrego nauczania. Znaczenie zainteresowania w nauczaniu geografii podkreśla dobitnie *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych:*

„Zainteresowanie dla nowych, ciekawych szczegółów, podtrzymywane umiejętnie przez nauczyciela, powinno sprzyjać czynnemu stosunkowi dziecka do każdej nowej lekcji. Zainteresowanie i aktywność dziecka, poza indywidualnymi zajęciami w znacznym stopniu zwiększyć mogą prace zespołowe, jak np.: przygotowanie większej wycieczki, korespondencja z uczniami równorzędnej klasy innej szkoły na terenie będącym celem wycieczki, wymiana z innymi szkołami pocztówek oraz charakterystycznych okazów itd.“ — (str. 307).

Spośród wielu rozmaitych sposobów budzenia zainteresowań geograficznych w szkole powszechnej jako szczególnie wartościowe wyróżnić należy: gry geograficzne, filatelistykę, radio, film, lekturę geograficzną, gazetkę ścienną (pracowni geograficznej), korespondencję krajową i zagraniczną oraz pracę uczniów nad gromadzeniem zbiorów krajoznawczych.

G r y g e o g r a f i c z n e. Nie docenia się u nas jeszcze należycie znaczenia dydaktyczno-wychowawczego gier. Dobra gra jest o wiele lepszym środkiem pedagogicznym, aniżeli wszelkie nudne dla dzieci kazania moralne i nauki. Każda jednak gra winna bez wiedzy dziatwy kształcić ją, rozszerzać zakres wiadomości oraz budzić te instynkty społeczne, które w przyszłości będą jej potrzebne. Szczególnie wartościowe są gry geograficzne. Pracownia geograficzna (zwłaszcza w szkole powszechnej) winna dysponować większą ilością odpowiednio dobranych gier geograficznych. Zasadniczo można wyróżnić kilka typów tychże:

1. gry, których celem jest poznanie Polski (składanie Polski z województw, samochodem po Polsce itp.);
2. gry o charakterze podróży naokoło świata (Podróż naokoło świata, szlakiem lądów i mórz itp.);
3. gry ilustrujące różne środki i sposoby komunikacji (np.: gra w pocztę i podróże);

4. gry jak Pomniki sławy naszych bohaterów narodowych (np. Challenge 1935).

Do 1. Dobrą grą jest składanie Polski z poszczególnych województw. Gra ta może bardzo pouczająco oddziaływać na dzieci tym bardziej, że można ją samemu sporządzić. Potrzebna jest do tego mapa Polski z podziałem na województwa (każde w innym kolorze). Taką kolorową mapę Polski naklejamy na odpowiedni kawałek dykty. Następnie przygotowujemy jeszcze jeden taki sam kawałek dykty. Po dokładnym wyschnięciu dykty, na której jest naklejona mapa Polski, wycina się piłeczką całą Polskę wzdłuż granic. Część mapy poza granicami Rzeczypospolitej wraz z Bałtykiem nakleja się na drugim kawałku dykty. Mapę dzieli się na części przecinając ją piłką wzdłuż granic województw.

Zadanie dzieci polega na umiejętności składania całej Polski z poszczególnych województw w ramach państw ościennych i Bałtyku. Gra rozwija zaradność, spostrzegawczość, inicjatywę. Może ulegać różnym modyfikacjom, przez co nie nudzi dzieci. Inne gry tego typu zapoznają młodzież z głównymi miastami Polski oraz charakterystycznymi krajobrazami naszych ziem.

Do 2. Podróż naokoło świata. W grze tej uczestniczyć może dowolna ilość graczy. Przebieg gry:

Nr 1. Odjazd z Gdańska (?) przez Bałtyk między Szwecją a Danią do Morza Północnego.
Nr 3. Przyjazd do Holandii.
Nr 6. Podróżnik zapada na morską chorobę (rozpoczyna ponownie od nr 1).
Nr 8. Zbliżamy się ku oceanowi.
Nr 9. Wysiada, jedzie drogą lądową przez Francję i Włochy (posuwa się do nr 16 do Neapolu).
Nr 12. Jedzie okrętem dalej i wysiada w Lizbonie. Urządza wycieczkę do zamku Cintra.
Nr 13. Dalsza podróż przez cieśninę Gibraltar.
Nr 15. Dojeżdża do Neapolu. Tu zatrzymuje się przez kilka dni, by zwiedzić osobliwości. W podróży do Capri zwiedza grotę — wchodzi na Wezuwiusz. Pisze kilka widokówek. Następuje dalsza podróż do
Nr 18. Palermo. Tam otrzymuje telegram i musi spiesznie wracać do domu (rozpoczyna od nr 1).
Nr 20. Przyjazd do Aten. Zwiedzenie Akropolu.
Nr 23. Przejeżdża koło Malty, udając się do
Nr 25. Aleksandrii, ale jedzie natychmiast dalej koleją do Cheops (posuwa się do nru 35).
Nr 27. Parowcem po Nilu dostaje się do Kaira.
Nr 29. W kawiarni w Kairze wygrywa od innych graczy dużo pieniędzy.
Nr 32. Urządza wycieczkę zwiedzając piramidy.
Nr 36. Otrzymuje telegram i musi wracać do Neapolu.
Nr 38. Przez Kanał Sueski, Morze Czerwone, mijając Aden przybywa do
Nr 40. Bombaju. Odwiedza derwisza, daje słoniowi bułkę.

Nr 47. Przybycie do Bangkok. Otrzymuje wiadomość z domu. Jedzie do Japonii.
Nr 50. Przybywa do Szanghaju, zwiedza palarnię opium.
Nr 53. Jedzie dżonką po rzece Jangtsekiang. Odbywa podróż na wielbłądzie do wielkiego muru chińskiego.
Nr 57. Zostaje napadnięty przez zbójców, którym jednak zdoła zbiec.
Nr 61. Osaka w Japonii, skąd wycieczka w głąb kraju kwiecia wiśni.
Nr 65. Znajduje okręt jadący bezpośrednio do Valparaiso po Oceanie Spokojnym.
Nr 69. Zostaje pojmany przez mieszkańców wysp południowych i płaci okup.
Nr 72. Telegrafuje do domu i czeka na wiadomość.
Nr 74. Okręt się rozbija. (Wychodzi z gry).
Nr 80. Przejazd przez Kanał Panamski do Meksyku. Wycieczka do Popocatepetl (traci połączenie).
Nr 88. Jedzie samochodem bezpośrednio do Nowego Jorku.
Nr 91. Wraca do Valparaiso po bagaż.
Nr 96. Odbywa kwarantannę.
Nr 99. Wycieczka do wodospadów Niagary.
Nr 101. Okręt najeżdża na lodową górę. Pasażerów ratuje wielorybnik, który ich zawozi do Nowego Jorku.

Jak z powyższego opisu wynika, dziecko nie tylko poznaje poszczególne lądy i morza, ale zwiedza również osobliwości niektórych krajów (wchodzi na Wezuwiusz, jedzie do Cheops, odwiedza palarnię opium, urządza wycieczkę do wodospadów Niagary itd.). przy czym uczy się wiadomości ważnych dla praktycznego życia, a więc oblicza koszty podróży, zaznajamia się z formalnościami urzędowymi (por. *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, str. 307). — Gra interesuje młodzież, szczególnie młodzież marzącą o dalekich krajach i trudach podróży. Pod względem technicznym wydana starannie. Pewne niedociągnięcia (np. wyjazd z Gdańska a nie z Gdyni) nie obniżają ogólnej wartości gry.

Szlakiem mórz i lądów. Gra podobna do poprzedniej. Przedstawia kulę ziemską odrzutowaną na płaszczyznę: kontynenty oblane oceanami, dookoła charakterystyczne krajobrazy: karawana na Saharze, wigwamy Indian, mur chiński, krajobraz polarny, sfinks, port amerykański itp. Na kontynentach zaznaczono stolice oraz sztandary ważniejszych państw: Polski, Francji, Anglii, Japonii. Chin, U. S. A., Brazylii, Argentyny. Wyjazd z Warszawy (widok z kolumną Zygmunta Augusta). Gra, w zasadzie pomyślana dobrze, pozostawia jednak wiele do życzenia pod względem rzeczowym i technicznym. A więc przede wszystkim kontury lądów są znacznie zniekształcone. Uderza brak systematyczności i celowości w doborze krajobrazów. Łatwo zauważyć szereg błędów: Nil uchodzi do Jeziora Wiktorii (całkiem wyraźnie); rzeki Azji południowej zu-

pełnie nie przypominają ich kształtów na mapie. Kolory mętne. W ogóle wydanie niedbałe. Z wyżej podanych powodów gry tej do pracowni geograficznej polecić nie można. Przytoczyłem ją tu, aby wykazać, że należy być ostrożnym w doborze gier geograficznych.

Do 3. Gra w pocztę i podróże a także inne gry ilustrujące różne środki i sposoby komunikacji, jakkolwiek nie przedstawiają specjalnych „wartości geograficznych", należy zalecić dzieciom. Gry te budzą zainteresowanie sukcesami współczesnej techniki. Unaoczniają dziecku znaczenie zbiorowej, systematycznej pracy. Wykazują dotychczasowy dorobek wielowiekowego trudu człowieka nad opanowaniem ziemi.

Do 4. Challenge 1935 (wyścigi samolotów). Objaśnienia wstępne dają rzut oka na sukcesy polskich skrzydeł (z podaniem nazwisk naszych bohaterów przestworzy). Gra zawiera charakterystyczne, bardzo ciekawe widoki z terenów Challenge 1935. Pięknie wydana. Bardzo wartościowa. Prócz wymienionych poprzednio korzyści gra ta rozbudza w młodej duszy dziecka umiłowanie Ojczyzny, zaszczepia uczucie dumy obywatelskiej, gotowość czynnej służby dla Państwa. — Wiele ciekawego materiału w sprawie gier geograficznych uzyskać by można drogą ankiety wypełnionej przez starsze oddziały szkół powszechnych.

Także zbiór znaczków pocztowych może posłużyć nauczycielowi do rozbudzenia zainteresowania geografią. Prawie każde dziecko gromadzi jakieś zbiory. Nauczyciel-geograf zachęci uczniów do kolekcjonowania znaczków. Zaproponuje np. założenie albumu klasowego, szkolnego, do którego dzieci składają swoje „podwójne" egzemplarze. Bardzo emocjonuje młodzież wymiana znaczków z filatelistami z zagranicy. Gazetka ścienna (o ile istnieje) winna zawierać dział nowości filatelistycznych (zestawienia rozmaitych serii, adresy, listy filatelistów krajowych i zagranicznych itp.).

Radio. Audycje dla dzieci, piękne i przystępne słuchowiska o sensie geograficznym porywają uczniów. Nie zapomnę wrażenia, jakie wywarła na dzieciach audycja nadana przez Polskie Radio w dniu 7 XII 1935 pt. *O szewczykowej duszyczce*. Oto krótka treść słuchowiska:

„Ubogi szewczyk Połatajko po dratwie dostaje się na nos księżyca. Wędruje z nim naokoło Ziemi. Ogląda Ziemię. Obserwuje

„rzeki gwiazd“, „potoki słońc“. Przesiada na Wielki Wóz. Po Drodze Mlecznej dostaje się do nieba“.

Po skończeniu tej ciekawej audycji dzieci zasypały mnie gradem pytań, w których operowały bardzo wprawnie po raz pierwszy w życiu usłyszanymi nazwami: „Wielki Wóz“, „Droga Mleczna...“ Tego rodzaju audycje mają olbrzymią wartość. W szkole posiadającej radio nauczyciel-geograf po przestudiowaniu programów poszczególnych radiostacyj zawiadomi uczniów o odnośnych audycjach i umożliwi ich słuchanie młodzieży.

K i n o. Dobry film geograficzny (ostatnio pojawia się ich na naszych ekranach coraz więcej) ułatwia w znacznym stopniu pracę nauczyciela. Kierownictwo szkół winno nawiązać kontakt z dyrekcją kina i za minimalną opłatą umożliwić uczniom oglądanie wartościowych filmów.

P a t e f o n może być z powodzeniem wykorzystany dla ilustracji muzycznej niektórych lekcyj geografii (pieśni z różnych okolic Polski, hymny państw, muzyka gitar hawajskich itd.), jak również do urozmaicenia zebrań kółka geograficznego, krajoznawczego....

L e k t u r a g e o g r a f i c z n a. „Trzeba się głęboko zastanowić nad zagadnieniem pobudzenia zainteresowania młodzieży geografią jako przedmiotem. Ważnym jest zaraz od początku nauki ziemioznawstwa przyzwyczajanie uczniów do czytania specjalnie dobranych wypisów, opisów podróży, a wreszcie powieści geograficznych“. (Stanisława Niemcówna: *Dydaktyka geografii*, str. 91).

Wymagania stawiane literaturze geograficznej dla uczniów szkoły powszechnej ująć można w kilka punktów:

1. Ponieważ młodzież myśli realnie, unikać należy pomysłów zbyt fantastycznych.
2. Temat winien być dostosowany do psychiki młodzieży.
3. W treści trzeba uwzględnić stopniowy rozwój horyzontu geograficznego.
4. Najwartościowsze są te książki, które autor pisze na podstawie autopsji.
5. Lektura musi uwzględniać należycie nowe prądy w geografii.

Nauczyciel dbający o rozwój biblioteczki geograficznej będzie często zasięgał opinii ucznia o danym dziełku czy to drogą rozmów w czasie wypożyczeń, czy też drogą ankiety na temat czytel-

nictwa geograficznego. Uwagi te należało by starannie gromadzić np. w obszerniejszych, specjalnie do tego celu przeznaczonych rubrykach katalogu książek. Zebrany w ten sposób materiał odda nauczycielowi nieocenione usługi przy odświeżaniu biblioteczek geograficznych. Rozwój czytelnictwa geograficznego zależy od umiejętności oparcia tegoż na zainteresowaniu. Doskonale w tym kierunku wykorzystać można gazetkę ścienną pracowni geograficznej.

Gazetka ścienna (albo „Tablica aktualności", jak ją niektórzy nazywają) ma informować uczniów o ważniejszych wydarzeniach związanych z bieżącymi pracami uczniów przez komunikaty, opisy, ilustracje. Na jej łamach wypowiadać się mogą sami uczniowie w zależności od swych zainteresowań. Stosownie do tego, co powiedziano wyżej, odróżnić należy następujące typy gazetek:

1. gazetka z ilustracyj (o charakterze plakatu),
2. gazetka z wycinków (jako informator),
3. gazetka właściwa, na którą składają się „artykuły" pisane przez uczniów.

Trzeci typ tzw. „gazetka właściwa" jest najbardziej wartościowym, jakkolwiek nie zawsze możliwym do przeprowadzenia. W początkowym stadium organizacyjnym gazetki stosować można z powodzeniem typ mieszany: obok wycinków z czasopism (artykuły, ilustracje, fotografie) umiejętnie i estetycznie zestawionych znajdą się artykuły (wzorowe prace szkolne) uczniów. Przykładowo zestawiam poniżej działy gazetki:

a) Prace kółka geograficzno-krajoznawczego (komunikaty, krótkie, zwięzłe sprawozdania z życia organizacyjnego, reportaże z wycieczek, wystaw, wrażenia z zebrań, wieczorków dyskusyjnych....).
b) Przyczynki do monografii naszej miejscowości.
c) Dookoła Polski (listy z różnych stron Polski).
d) Polacy na obczyźnie (materiały uzyskane drogą wymiany korespondencji).
e) Nasze sławy (lotnicy, odkrywcy, żeglarze, podróżnicy, turyści...) (Prawdziwą sensacją dla szkoły może być np. list K. Nowaka z Afryki (jako odpowiedź na list kl. VI).
f) Kącik filatelistów.

g) Komunikaty bibliograficzne mające na celu: 1. pobudzenie zainteresowania uczniów ważniejszymi dziełkami biblioteczki geograficznej (podać je należy w formie oryginalnej ewent. jako wartościowe sprawozdanie z przeczytanej książki), 2. zawiadomienie o odświeżeniu biblioteczki (dobrze będzie uzupełnić je przystępną recenzją dziełka, odpowiednim wycinkiem treści, czy wreszcie jakąś porywającą wyobraźnię dziecka ilustracją).

h) Dział rozrywkowy (opisy i projekty gier geograficznych, konkursy na rozpoznawanie dziełek...).

i) Co myślisz o gazetce? (uwagi, życzenia...).

Celowo omijam bliższe omawianie innych kwestyj ściśle z zagadnieniem gazetki związanych: wielkość, tytuł, termin wydawania gazetki, wykonanie techniczne, gdyż rozwiązanie tychże zależne jest od wielu okoliczności, a przy tym zdolniejszym uczniom nie nastręczy większych trudności.

Zagadnienie „gazetki ściennej" nie jest nowe. Dawno gazetka wywalczyła już sobie prawo obywatelstwa w świetlicach szkolnych. Tam jednak traktuje się ją dorywczo, częstokroć bez jakiejkolwiek myśli przewodniej. Gazetka ścienna pracowni geograficznej, jeśli ma spełnić należycie swoje zadanie, winna być redagowana systematycznie według z góry opracowanego planu. Wówczas będzie dobrym informatorem, odzwierciedleniem zainteresowań, pracy i nastrojów uczniów, będzie bodźcem do szlachetnej, na terenie klasy bardzo owocnej rywalizacji.

K o r e s p o n d e n c j a przy należytym ujęciu stanowi ważną pomoc w nauczaniu geografii. Można mówić o korespondencji:

a) krajowej: 1. wymiana listów z kolegami z różnych stron Polski, 2. współpraca z pisemkiem krajoznawczym.

b) zagranicznej (ze szkołami polskimi za granicą, z Polakami-podróżnikami itp.).

c) indywidualnej i zbiorowej.

Wszystkie te rodzaje mogą być dorywcze lub stałe. Korespondencja odbywać się winna zawsze pod opieką nauczyciela-geografa, który baczyć winien, aby treść listów była odpowiednia. W ten sposób listy dostarczą w swej treści mnóstwo materiału naukowego. Do listów mogą być załączane: albumy, pocztówki, znaczki pocztowe, fotografie, zielniki, nasiona itd. Polakom na obczyźnie można przesłać także wartościowe gry np. Challenge 1935. Czasami udaje

się nawiązać kontakt z podróżnikami polskimi i listy te mają wielką wartość wychowawczą. Chcąc nawiązać korespondencję z Polonią zagraniczną należy zwrócić się po informacje do: *Światowego Związku Polaków, Warszawa, Mazowiecka 1*, ewent. do *Komisji Pomocy Nauczycielstwu Pracującemu za Granicą, Warszawa, wybrzeże Kościuszkowskie 35.* Bliżej zainteresowanych odsyłam do prac: E. Walewski *Korespondencja międzyszkolna* (*Praca Szkolna*, nr 3 1935/36 z dnia 17 XII 1935). M. Więckowa: Piszmy do Polaków na obczyźnie, Nasza Księgarnia, Warszawa 1935.

Pewnego rodzaju wykładnikiem zainteresowania uczniów geografią mogą być zbiory krajoznawcze. Pod kierunkiem nauczyciela uczniowie gromadzą: kamienie, typy gleb, rośliny, owady, stroje, części ubrania, piosenki ludowe, legendy, podania, zagadki, przysłowia, narzędzia (ich części, ewent. modele), produkty przemysłu domowego, fabrycznego itd. Pracę tę rozpocząć już można w pierwszych latach pobytu dziecka w szkole. (Klasa II zaprasza do siebie kolegów z pobliskiej szkoły. Ustalamy program uroczystości klasowej z okazji odwiedzin klasy II z Szklarni. Proponuję, aby do programu włączyć konkurs („zawody“) na najlepszą zagadkę. Wielkie zainteresowanie. W wyniku notuję skrzętnie 20 nowych ciekawych zagadek. Przytaczam kilka: „Jedzie, jedzie herkulosek, sypie mu się z ręki piosek“ (żarna) podała Trudzia M. „Który panek ma tela ranek ile w Krakowie krakowianek“ (gnot) podał Alojzek P. — „Bez kółek, bez osi, a jedzie jak diosi“ (sanki) podał Alojzek P. — „W lesie rosło, liście miało, przyszło do wsi zabrzęczało“ (skrzypce) podał Józek Z. (Zagadki w gwarze górnośląskiej. Pisownia fonetyczna. Rozwiązania podane przez dzieci).

Prace uczniów klas wyższych cechować winna samodzielność Niejednokrotnie prace ich będą poważnymi przyczynkami do monografii miejscowości, w której znajduje się dana szkoła. Monografie tworzone przez uczniów mają ważne znaczenie wychowawcze, przygotowują bowiem ich do pracy samodzielnej nad sobą.

Cieszyn (woj. śląskie) *Józef Stoecker.*

Książki podróżnicze starszej i nowszej daty zaprowadzą cię do wszystkich krajów świata, a okręty wszystkich narodów zawiozą cię bez paszportu i bez pieniędzy do każdego na mapie wykazanego portu. *Tadeusz Pietrykowski*

To tylko dzieło warte czegoś, z którego człowiek może poprawić się i mądrości nauczyć. *Adam Mickiewicz*

PLAN I SKALA

Z pojęciami: „plan i skala“ spotykamy się przy nauczaniu dwu przedmiotów: geografii i arytmetyki. Program przy nauczaniu geografii w oddziale IV poleca znaznajomić uczniów z pojęciem podziałki, planem małych przedmiotów, planem klasy, szkoły, danej miejscowości, następnie z czytaniem planu szkoły, wsi, miasteczka lub miasta. Dalej czytamy w programie, że młodzież ma wykonać plany dróg, rzek, miasteczek i miast w danym powiecie, później w województwie czy krainie (regionie). Danie tych pojęć prowadzi do czytania mapy politycznej — na tym stopniu nauki — Polski. Wiadomości te powiększą się przez danie pojęcia podziałki, czyli skali na mapach, stron świata, południków i równoleżników jako wskaźników kierunków, znakowań kartograficznych itp. w wyższych oddziałach tak, by młodzież miała pojęcie o naszym globie ziemskim w miniaturze, powiedzmy inaczej w skrócie. Jeszcze dalej, idąc tokiem tego rozumowania, w odpowiedniej, względnie w przybliżonej skali uzyska młodzież pojęcie, jak umieszczona jest kula ziemska w naszym systemie planetarnym.

Program zaś z arytmetyki względnie geometrii w tymże samym oddziale poleca: wielokrotne powiększanie i pomniejszanie długości, rysunek prostokąta lub kwadratu w pomniejszeniu, czyli w skali 1 : 2, 1 : 3, 1 : 4, 1 : 5 itd., rysunek danych figur w powiększeniu, czyli w skali 2 : 1, 3 : 1, 4 : 1, 5 : 1 itd. Kreślenie tych figur w danej skali zalecam wykonywać na papierze kratkowanym. Po nauczeniu i przyswojeniu tego materiału wykonają uczniowie plany w skali 1 : 10, 1 : 100 i 1 : 1000. O powiększaniu przedmiotu, tj. kreśleniu np. choćby w skali 10 : 1 nic program nie wspomina. W oddziale V spotykamy się z tym materiałem jako „ćwiczenie w użyciu skali“ i to tylko przy rysowaniu planu danej miejscowości: ćwiczenie to wymienione zostało w programie arytmetyki i geometrii.

Z zestawienia tych poleconych do przerobienia ćwiczeń, planów itd. na poprzednich pojęciach jasno wynika, że ucząc o skali w dziale arytmetyki czy geometrii, dajemy pojęcia ścisłe, matematyczne; przy nauczaniu geografii pojęcia te — jak mówi program — „były raczej dowolne, na oko“.

Jak powstają pojęcia w umyśle dziecka, wiemy dobrze z psychologii. Tu tylko nadmienimy, że uczyć i nauczyć jest to pomagać w przetwarzaniu się u ucznia pojęć psychologicznych, wywołanych z podświadomości, na pojęcia logiczne jako wynik świadomych sądów. Pojęcia więc stanowią główny materiał myślenia logicznego, ścisłego, w naszym wypadku — matematycznego.

Jak ta rzecz wygląda w praktyce? Nauczyciel przede wszystkim musi przyswoić młodzieży pojęcia ścisłe, matematyczne. Uczyni to w ten sposób, że uwzględni plan przedmiotów: a) w pomniejszeniu i b) w powiększeniu.

Zaznaczamy, że najczęściej spotykamy się w życiu praktycznym z pojęciami pierwszymi. Nauczyciel rozpoczyna naukę od rozmówki na temat, że nie wszystkie przedmioty można narysować w naturalnej wielkości, jak np. ołówek, obsadkę, gumę itd. Przedmioty większe, jak np. domy, szkoły, sprzęty w domu lub w szkole, ogród, boisko czy grunt szkolny są za duże, aby je można wyrysować w naturalnej wielkości na tablicy czy w zeszycie. Można je narysować tylko w pomniejszeniu.

Ale są także i inne przedmioty bardzo małe, jak kwiatki, maleńkie owady, które oko niedokładnie ogląda, lub takie małe, których gołym okiem zupełnie nie widzimy, a możemy to uczynić tylko przy pomocy szkieł powiększających prostych lub złożonych (o których będą później się uczyli). Te przedmioty możemy narysować tylko w powiększeniu.

Pomniejszenie wykaże nauczyciel na szeregu rysunków, a mianowicie: Narysuje na tablicy prostokąt (zgodnie z programem) o boku np. 2 dcm i 1 dcm. Omówi daną figurę. Uczniowie na podstawie danej rozmówki przekonają się, że nie potrafią wyrysować w zeszycie figury tej wielkości. Aby to uczynić, musi nastąpić pomniejszenie boków np. o połowę, tj. zamiast 2 dcm narysować można w zeszycie 1 dcm, a zamiast 1 dcm tylko 0,5 dcm. Dany prostokąt rysują według wskazówek.

Następuje dedukcja, na podstawie której uczniowie poznają stosunek długości prostokąta w zeszycie do długości prostokąta na tablicy, 2 dcm długości na tablicy odpowiada 1 dcm w zeszycie, 1 dcm szerokości na tablicy odpowiada połowie dcm w zeszycie. Następnie odwracamy to twierdzenie. Nauczyciel bierze rysunek w zeszycie za podstawę i uczniowie przekonywują się, że 1 dcm

w zeszycie jest 2 razy większy na tablicy, jeżeli idzie o długość, 0,5 dcm w zeszycie jest również 2 razy większe na tablicy, jeżeli mamy na względzie szerokość tego prostokąta, czyli że stosunek wynosi 1 : 2.

Pouczenie: rysunek w zeszycie jest p l a n e m prostokątu z tablicy wykreślonym w s k a l i 1 : 2. To pojęcie planu i skali utrwalamy (według programu ściśle) i na kwadracie. Zgodnie z programem w podobny sposób utrwalamy skalę: 1 : 3, 1 : 4, 1 : 5 itd. Jest to, przyznać musimy, żmudna droga, ale przez nią zyskujemy coraz jaśniejsze i trwalsze pojęcie planu i skali. W konsekwencji prowadzi ta nauka do poznania skali 1 : 10 itd. Poznanie tychże skal, zrozumienie ich przez młodzież jest istotnym celem nauki o planie i skali, o znaczeniu praktycznym na całe życie.

Nauczyciel narysuje na tablicy np. prostokąt lub kwadrat o boku 8 dcm i 6 dcm, jeżeli chodzi o prostokąt, lub 7 dcm, jeżeli chodzi o kwadrat.

Po omówieniu tych figur uczniowie przekonają się, że figur tej wielkości nie potrafią narysować w zeszycie. Boki muszą być pomniejszone np. o 10 razy tj. 1 dcm = 1 cm. Rysują plan prostokąta względnie kwadratu, jak wyżej podano, i oznaczają skalą 1 : 10, czyli 1 cm na rysunku w zeszycie równa się 10 cm na rysunku na tablicy. Wykreślić plan kartki zeszytowej w skali 1 : 10. Celem zmechanizowania rysunku w skali dotąd poznanej nauczyciel poleca wykreślić kilka o d c i n k ó w w skali: 1 : 2, 1 : 3 itd. aż do 1 : 10. Następnie omówi plan np. przedniej ściany szafy szkolnej; rysunek tego planu będzie w skali 1 : 100. Rysowanie planu np. boiska czy ogrodu szkolnego uzmysłowi uczniom skalę 1 : 1 000. Rysowanie planów: klasy, szkoły, danej miejscowości itd., o których wyżej mówiliśmy, wkracza z dziedziny arytmetyki w dziedzinę geografii, co jest zgodne z korelacją, koncentracją czy zgrupowaniem materiału.

Jeżeli czas pozwoli, następują ć w i c z e n i a o d w r o t n e; np. podać rzeczywistą długość odcinka, którego plan w skali 1 : 10 ma długość 4 cm, w skali 1 : 20 — 5 cm 6 mm itd. Albo obliczyć rzeczywistą długość odcinka, którego plan w skali 1 : 100 ma długość np. 7 cm, 6 cm 8 mm itd. Albo: jaką należy obrać skalę, aby w zeszycie narysować plany odcinków np. 6 m, 12 m, 25 m, 170 m, 450 m, 4 km, 17 km itd. albo położyć na zeszycie np. notes

i linijkę i wykreślić plan tej kartki wraz z tymi przedmiotami w skali np. 1 : 5 itd.

Przykłady praktyczne: Wyrysować plan ogrodu, szkolnego w danej skali. Ogród ten zamieniamy na sad. Ile drzewek można posadzić, jeżeli odległość między nimi ma wynosić 4 m? Jaki odstęp drzewek będzie od ogrodzenia tego sadu w konkretnym wypadku? Przedstawić rysunkiem celem porównania wysokości niektórych szczytów polskich np. Łysicy, Giewontu, Łomnicy itd. w skali: 1 : 20 000 lub tychże szczytów z wysokością najwyższych szczytów świata w skali 1 : 100 000. Wykreślić długości linii kolejowych, wychodzących np. z Poznania do: Warszawy, Torunia, Katowic, Krakowa itd. w skali: 1 : 10 000 000.

Powiększanie pewnego przedmiotu, czyli wyrysowanie planu tegoż, przedstawić można w sposób następujący: Na tablicy rysuje nauczyciel prostokąt lub kwadrat tak mały, że uczniowie nie rozpoznają dokładnie kształtów tych figur. Aby można te figury zobaczyć, musimy boki powiększyć 2, 3, 4, 5 itd. razy. Plany tych figur wykonane będą w skali: 2 : 1, 3 : 1, 4 : 1, 5 : 1 itd. Przykładów praktycznych do utrwalenia pojęcia planu i skali w tym dziale nauki napotka nauczyciel o wiele mniej. Z przerobienia przykładów w pierwszym czy drugim przypadku rysowania planu w pewnej skali czy wykresów wysokości czy długości w danej skali, uczniowie muszą być pewni, że z danych mogą obliczyć prawdziwe wymiary przedmiotu, długości lub wysokości.

Podane przykłady mają służyć tylko jako nić przewodnia, a nie do bezindywidualnego kopiowania. Każdy zespół młodzieży w danym oddziale czy klasie różnych typów szkół należy traktować zawsze indywidualnie, jako zbiór żywy o własnej duszy.

Kraków *Dr Franciszek Kulański*

MYŚLI O OCHRONIE ZWIERZĄT

Nie ma demokracji, nie ma religii bez czynnego odczucia niedoli słabszych stworzeń, nie mogących się bronić ujarzmionych zwierząt pociągowych.

Wstydem i hańbą jest dla dzisiejszej kultury, dla wielkiej inwencji człowieka z jej zdobyczami techniki i zaszczytnymi hasłami demokracji i braterstwa, gdy człowiek wszechwładny patrzy obojętnie na zadawane zwierzętom domowym katusze i cierpienia, zwierzętom, które tak ciężko pracują na utrzymanie człowieka. *Ludwik Niemirski*

Mówimy często „mrówcza praca“, „psia dola“, „końskie siły“, „małpie figle“, „lisia chytrość“ itp. Czy aby nie działa tu podświadomie instynkt, który każe nam wciąż przypominać sobie o .... wzajemnej zależności i wspólnych zadaniach? *M. P. Magnuski*

PRZEGLĄD ZLEWISK I DORZECZY GŁÓWNYCH RZEK W POLSCE

(Lekcja geografii na kl. V)

I. Dyspozycja materiału naukowego:
   a) Przegląd zlewisk.
   b) Główny wododział.
   c) Przegląd dorzeczy głównych rzek.
   d) Przegląd kanałów.

II. Pomoce naukowe: „Geografia“ Radlińskiego-Wuttkego, Małe atlasy Romera, mapa fizyczna Polski, mapa i mapki konturowe, wykresy i diagram.

III. Tok lekcji: 1. Lekcję powyższą poprzedziły w związku z tematami: przedstawienie ważniejszych form terenu na mapach przy pomocy poziomic oraz ogólny przegląd gór, wyżyn i nizin w Polsce, czytanie i wykonanie wykresów dotyczących wysokości bezwzględnej najważniejszych miast w Polsce. (Porówn. „Arytmetyka i geometria dla kl. V“ Banacha, Sierpińskiego, Stożka, rys. 74). Bliższym przygotowaniem powyżej wymienionej lekcji było przypomnienie materiału naukowego o rzekach w Polsce z kl. IV, który jeszcze ugruntowano za pomocą wykresu prostolinijnego, reprodukowanego na tablicy ściennej z broszurki dr M. Czekańskiej „Wykresy i diagramy w nauczaniu geografii“, ryc. 1, a przedstawiającego długość rzek na terenie Polski i w ogóle.

2. a) Następnie dopiero przystąpiono do zapoznania uczniów z nowym materiałem naukowym. Uczniowie przypomnieli sobie w tym celu przede wszystkim ujścia głównych rzek oraz Warty i Prypeci, tudzież w jakim kierunku te rzeki płyną. Dalej uprzytomnili sobie chłopcy, które z tych rzek toczą i zlewają swe wody bezpośrednio i pośrednio (za pośrednictwem jakich rzek) do M. Bałtyckiego a które do M. Czarnego. Zrozumienie terminu zlewiska na M. Bałtyckie i M. Czarne nie przedstawiało po tych ćwiczeniach dla dzieci żadnych trudności. Trzeba było tylko jeszcze ustalić definicję zlewiska, którą również z łatwością znalazły.

b) Dalszy etap pracy obejmował zagadnienie, dlaczego jedne rzeki należą do zlewiska M. Bałtyckiego a inne do zlewiska M. Czarnego. Słusznie dzieci zauważyły, że to zależy od rzeźby terenu. Dla pogłębienia tej prawdy obserwowały działalność wody, którą zle-

wano na model wzgórza, w tym celu przed lekcją na piaskownicy przygotowany. Uczniowie widzieli przy tym, że woda spływa po wszystkich jego stokach, następnie łączy się i odpływa u jego podnóża w różnych kierunkach. Zrozumieli więc, że grzbiet tegoż wzgórza rozdziela wodę i jest wododziałem albo działem wód, że w rzeczywistości dzieje się to samo na grzbiecie dachu i grzbiecie górskim. Stąd wysnuli dalszy wniosek, że takim wielkim wododziałem są Karpaty, wobec czego niezliczona ilość strumieni spływa z nich na północ i na południe. Dalej wskazywały dzieci na mapkach inne jeszcze niższe działy wód. Wreszcie po zrozumieniu, że wododziały są nieraz niezbyt wysokie, oznaczyły z pomocą uczącego główny dział wodny w Polsce, dzielący zlewiska M. Bałtyckiego i M. Czarnego, wymieniając równocześnie wzniesienia, które go tworzą i podkreślając, gdzie obydwa zlewiska najbardziej do siebie się zbliżają. Na mapie ściennej wytyczyli uczniowie następnie z pomocą czerwonej wąskiej taśmy i szpileczek główny dział wodny a w końcu wrysowali go jeszcze niebieską kredą na tablicy konturowej. Potem nastąpiło porównywanie wielkości obydwu zlewisk i stwierdzenie, że rzeki należące do zlewiska Bałtyku zajmują 3 razy tyle obszaru co rzeki zlewiska M. Czarnego.

c) Teraz chodziło o zapoznanie uczniów z terminem d o r z e c z e. W tym celu zwróciliśmy się do zlewiska M. Bałtyckiego i do rzeki, która w głównej mierze wypełnia jego obszar. Dzieci wskazały więc Wisłę oraz jej dopływy, oznaczyły wreszcie w zarysach granice obszaru, przez nią i jej dopływy odwadnianego, po czym się dowiedziały, że taki właśnie obszar odwadniany przez pewną rzekę i jej dopływy nazywa się dorzeczem. Następnie wskazywali uczniowie inne jeszcze dorzecza, wreszcie porównywali na wykresie kołowym reprodukowanym na tablicy (według broszurki dr Czekańskiej, str. 9) wielkość poszczególnych dorzeczy, wielkość zlewisk Bałtyku i M. Czarnego oraz stosunek dorzeczy do obszaru Polski, zwracając przy tym uwagę na wielkość danych wycinków koła. Celem dalszego jeszcze rozszerzenia wiadomości przystąpiono do interpretacji diagramu w tejże broszurce w ryc. 12 przedstawionego a unaoczniającego wielkość dorzeczy w ogóle i ich części w Polsce.

d) W tej części lekcji miały się jeszcze dzieci dowiedzieć o tym, że ludzie łączą czasami niektóre dorzecza, a tym samym także pewne zlewiska przez kanały przekopując w tym celu wododziały. Dzie-

ci odszukały więc kanały łączące tylko dorzecza oraz te, które łączą dorzecza i zlewiska, i zaznaczyły je na mapie konturowej. W końcu „podróżowały kajakiem“ wokoło Polski, wymieniając za każdym razem, na jakiej płyną rzece, w jakim dorzeczu i zlewisku.

3. Po wyczerpaniu tematu nastąpiło utrwalenie materiału naukowego, a) przez syntetyczne ujęcie terminów i definicyj, b) przez przerysowywanie diagramu i mapy konturowej oraz c) przez czytanie odnośnego rozdziału w podręczniku do nauki geografii.

Poznań *Marian Boruszewski*

UWAGI DYSKUSYJNE

Nauczanie arytmetyki a nasz program. (16/1936)

Artykuł oparty jest na książce C. Washburne'a pt. *Przystosowanie szkoły do dziecka.* Kol. M. Bubniak zapoznając czytelnika w streszczeniu z tym, co podaje wspomniana książka, wyciąga następnie wnioski odnośnie programu arytmetyki w szkołach powszechnych w Polsce. I od tego momentu zaczyna się dyskusja.

Zagadnienie uszeregowania tematów programu rachunków zgodnie z psychiką dziecka należy do zakresu psychologii działań arytmetycznych. Temat nadzwyczajnie ciekawy i trudny. Różnie też dotąd rozwiązywany. Komisja Edukacji Narodowej w Elementarzu z r. 1785 wskazywała porządek taki: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Dewey również uważa ten porządek za jedynie słuszny. R. Rusk podchodzi do zagadnienia inaczej, uważa bowiem, że trzeba naprzód opracować kierunek w przód, a potem w tył, czyli proponuje porządek taki: dodawanie, mnożenie, odejmowanie, dzielenie. W obecnie obowiązującym u nas programie szkoły powszechnej wprowadza się stopniowo wszystkie cztery działania w małym zakresie liczbowym (do 20), a potem znów opracowuje się te cztery działania w zakresie większym do 100 i dalej. Rozpatrywanie kolejności dalszych tematów programu arytmetyki też wykazałoby różnorodność ujęcia u różnych autorów i w różnych krajach.

Carleton Washburne postawił tezę, że chociaż porządek tematów w programie arytmetyki jest ułożony logicznie z punktu widzenia dorosłego człowieka, to jednak porządek ten bynajmniej nie odpowiada kolejności stopni dojrzałości psychicznej dziecka. Zazwyczaj przyjmuje się — mówi C. Washburne — następujący porządek: dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie liczb całych, ułamków, liczb dziesiętnych, naukę o procentach. To jednak nie uwzględnia trudności materiału, bo przecież dodawanie liczb dziesiętnych jest łatwiejsze niż dzielenie liczb całkowitych

wielocyfrowych. „Doświadczenia wykazały — mówi C. Washburne — że niektóre jednostki kursu przerabia się dotąd w zbyt wczesnych okresach rozwoju dzieci, przez co skazuje się wiele z nich na pokonywanie trudności, którym nie mogą podołać“. „Uczyć dziecko pewnej jednostki dydaktycznej z kursu arytmetyki nie oznaczywszy jej trudności, ani też nie upewniwszy się, czy dziecko stoi już na odpowiednim poziomie umysłowym, jest rzeczą równie niedorzeczną, jak np. zdejmować na chybił trafił trzewiki z półki w sklepie z obuwiem i kazać je dzieciom nosić bez przymierzenia“.

By tematy programu arytmetyki odpowiednio „przymierzyć“ do umysłu dziecka, powstała Komisja Siedmiu, która po żmudnych pracach ogłosiła wyniki badań, zamieszczone również w art. kol. M. Bubniaka. Autor stwierdza, że u nas wyniki pracy nie mogą być zadowalające, gdyż przerabiamy pewne partie o wiele wcześniej, niż to przerabia się w Winnetce. Takie niedopasowane do wieku umysłowego nauczanie powoduje — mówi kol. M. Bubniak — tylko zamęt w umysłowości i nie daje wymaganych wyników, wobec czego stawia postulat, by ze względu na to, iż mamy jeszcze program tymczasowy, zrewidować go pod kątem wyników badań C. Washburne'a.

C. Washburne jest zdania, iż odkrył istotny powód, dlaczego nauka ułamków jest tak trudna dla dziecka; oto całe lata wcześniej, niż należy, wprowadza się tę naukę i dlatego wyniki muszą być ujemne. Dlatego C. Washburne przesuwa dodawanie i odejmowanie ułamków na wiek 13,10; u nas przerabia się te tematy (muszę stwierdzić, że jednak z powodzeniem) w kl. piątej szk. powsz.

A jakie doświadczenia zrobiono w Europie? W r. 1933 ukazała się w Niemczech książka dr J. Wittmanna pt. *Theorie und Praxis eines ganzheitlichen analytisch - synthetischen Unterrichts*, w której to książce spotykamy się z rzeczami — po systemie Winnetki — zdawało by się niemożliwymi. Autor podaje ciekawe oświetlenie wielu momentów z dydaktyki elementarnego nauczania rachunków, jak również program nauki rachunków w pierwszych czterech latach nauki w szkole powszechnej. Według tego programu już w drugim roku nauki występuje ułamek jako część zbioru, liczby i cyfry ponad 100 bez ograniczenia, metr, cm itd., wartość pozycyjna cyfr, pisemne dodawanie, mnożenie, odejmowanie, dzielenie obydwu rodzajów, w trzeciej klasie ułamki, mnożenie dwu- i trzycyfrowych liczb, pisemne dzielenie więcejcyfrowych liczb przez 2 do 9 i przez liczby dwucyfrowe. W czwartym roku nauki występuje dokończenie nauki rachunków, mnożenie i dzielenie wielocyfrowych liczb i zastosowania.

Oczywiście na pierwszy rzut oka cały ten program wydaje się nam mocno przeładowany i nie znaczy, że przytoczywszy go jestem jego entuzjastą. W systemie dr Wittmanna ma on jednak sens i co

więcej, cytuje dr Wittmann wspaniałe wyniki nauczania według swego systemu. Tu chcę zwrócić uwagę specjalnie na to, iż dr Wittmann podkreśla wczesny rozwój pojęcia ułamka. Tajemnica dla możliwości wprowadzenia ułamków już w 2 i 3 roku nauki szkolnej leży — zdaniem dr Wittmanna — w tym, żeby przy liczeniu kompleksami (Malnehmen), słowo „Mal" brać w znaczeniu ograniczonego miejsca i nie robić w zasadzie żadnego użytku z mnożenia abstrakcyjnego. („Das eigentliche Geheimnis für die Möglichkeit, die Bruchrechnung schon im 2. und 3. Schuljahr sinnvoll zu behandeln, liegt darin, dass wir beim Malnehmen das Wort „Mal" im Sinne eines abgegrenzten Platzes nehmen und von dem abstrakten Vervielfachen überhaupt keinen Gebrauch machen" (str. 292—293). Oczywiście w Polsce ze względu na to, iż słowo „Mal" trudno jest oddać w tym znaczeniu, w jakim używa go w Niemczech dr Wittmann, metoda cała (szczegóły w książce) wymaga przemyślenia. Nie mniej faktem jest, że to, co C. Washburne odsuwa na wiek 14 lat, Wittmann realizuje już w trzecim i czwartym roku nauki, — a więc jeszcze wcześniej, niż u nas. (Nawiasowo podaję przykład zadania z książki Wittmanna, dla ucznia drugiego roku nauki: „Za parę bucików dziecięcych, która kosztuje 6,75 marek, żąda się przy wysprzedaży $^{4}/_{5}$ ceny; za ile można kupić buciki?").

Uwagi te piszę w tym celu, by zaznaczyć, że wyniki C. Washburne'a, aczkolwiek oparte na 5-letnich badaniach w 300 miastach stanu Illinois, nie mogą mieć wszechświatowego znaczenia. By móc tabeli podanej przez C. Washburne'a przeciwstawić inną, należało by przeprowadzić równie olbrzymie badania, jak to zrobiła „Komisja Siedmiu". U nas badań takich nie przeprowadzano. Nie mniej jednak można pewne wnioski C. Washburne'a podać w wątpliwość, a winę tego, że dziecko nie może wykonać zadań na dodawanie i odejmowanie ułamków z różnymi mianownikami, zwalić nie na to, że ten materiał nauczania jest nie przystosowany do psychiki dziecka, lecz po prostu na to, że system nauczania stosowany w Winnetce jest nieodpowiedni. System Winnetki — to system nauczania indywidualnego, którego celem jest nauczyć przede wszystkim r a c h o w a ć i to rachowanie w n a j w y ż s z y m s t o p n i u z m e c h a n i z o w a ć. To mechanizowanie zaczyna się od wstąpienia dziecka do szkoły. A więc mechanizuje dziecko tzw. 100 elementów dodawania, 100 elementów odejmowania, 100 elementów mnożenia i 90 elementów dzielenia (szczegóły w książce C. Washburne'a). Automatyzacja tych elementów ma być tak daleko posunięta, że przy nauczaniu należy unikać wprost uzasadnienia rozumowego. W systemie tym zwraca się uwagę na technikę, a nie na wyrozumowanie. A tymczasem badania nad psychologią pierwszych działań arytmetycznych dziecka mówią co innego. Asystentka Instytutu Rousseau'a w Genewie p. A. S z e m i ń s k a, w art. *Próba analizy psycho-*

logicznej myśli dziecka na terenie arytmetyki (Polskie Archiwum Psychologii r. 1935/36) mówi, że w nauczaniu początków należy zwalczać mechanizację, dzieci zamiast przyjmować biernie reguły arytmetyki, powinny przez osobisty czynny i twórczy wysiłek dochodzić do twierdzeń i pojęć matematycznych.

Wracając do systemu Winnetki twierdzę, że gdy przez kilka lat nic innego uczniowie nie robią, tylko mechanizują te działania, jakie w życiu mogą się przytrafić (jest to jedna z intencyj systemu Winnetki), to nie można się dziwić, że zagadnienia, które wymagają pewnego rozumowania (np. ułamki), nie mogą być rozwiązane, jak tylko w późniejszym wieku. Przenoszenie uwagi na stronę techniczną, bez jakiego takiego oświetlenia przedmiotu jest groźne — mówi o systemie Winnetki W. Krasiński (*Parametr*, rok 1931/32, str. 132) — może się bowiem okazać, że uczniowie młócą pustą słomę. Charakteryzując ogólnie system Winnetki, tak dalej określa go W. Krasiński: „Stronie pojęciowej przedmiotu poświęca się bardzo mało uwagi. Ciekawe było by stwierdzić, jak sobie wychowankowie szkół w Winnetce radzą w dalszym ciągu z matematyką, bo dotąd nie wiele zrobiono w kierunku przygotowania ucznia do tej specjalnej dziedziny wiedzy". I wreszcie mówi Krasiński, że jak nasi uczniowie nie mają nigdy dość czasu na rachunki, gdyż zbyt wcześnie uczą się matematyki, tak uczniowie z Winnetki nie mają czasu na matematykę gdyż zbyt wcześnie stają się rachmistrzami.

Widzimy więc, że zagadnienie, czy porządek tematów programu arytmetyki w szkołach jest dostosowany do psychiki dziecka w danym okresie rozwoju, nie zostało eksperymentem C. Washburne'a ostatecznie rozwiązane. Eksperyment ten jednak ma tę wartość, iż postawił zagadnienie, które czeka na rozwiązanie. Na fakt przystosowania względnie nieprzystosowania programu do dziecka zwracają uwagę nie tylko psychologowie, lecz również wypowiada się na ten temat świat nauczycielski. Gdy dawny program rachunków w szkołach powszechnych budził olbrzymie zastrzeżenia ze względu na ogrom materiału zupełnie nie odpowiedniego dla dziecka (np. w kl. VII równania) i zakres materiału był kilkakrotnie zmniejszany, to obecny program liczy się zupełnie z psychiką dziecka i tylko niektóre drobne szczegóły wymagałyby jeszcze dyskusji. Ogólnie jednak stwarza właściwą płaszczyznę do samodzielnej i rozwijającej pracy dziecka. Eksperyment C. Washburne'a wobec zupełnie innych warunków pracy w Polsce i wobec stawiania nauczaniu arytmetyki innych zgoła celów, jest tylko ciekawym zagadnieniem i wskazówką do dalszych eksperymentów; nie może być natomiast mowy o zmianie programu w myśl winnetkowskich wyników.

Lublin *Jan Feliks Szurek*

NOWE KSIĄŻKI

Nauka polska. Jej potrzeby, organizacja i rozwój. Tom XXI. Wydawnictwo Kasy im. Mianowskiego, Instytut Popierania Nauki. Warszawa, Pałac Staszica, 1936, str. 453. Cena zł 9,—.

W ostatnim (21) jak zwykle bardzo bogatym w treść tomie *Nauki polskiej* zwracają szczególną uwagę dwa artykuły, a mianowicie: Tadeusza Makowieckiego: *Józef Piłsudski i nauka* i rozprawka Bogdana Suchodolskiego pt. *Badanie a nauczanie.*

Zacznijmy od drugiej pracy interesującej szczególnie nas nauczycieli. Mamy tu wyraźnie przeprowadzoną granicę między uczeniem się, badaniem i nauczaniem.

Autor wywodzi, że w epoce pozytywizmu badanie było funkcją zdobywania prawd o bycie. Zadaniem badacza było obiektywne odzwierciedlanie rzeczywistości, zadaniem nauczyciela — obiektywne krzewienie wiedzy, obowiązkiem zaś ucznia — dokładne przyswajanie sobie pewnej sumy wiadomości. Takiemu poglądowi na naukę autor przeciwstawia w ślad za współczesnym amerykańskim myślicielem Irvingiem Babbitem postawę humanistyczną, która jest reakcją na dotychczasowy zalew żywego człowieka przez martwe formułki kultury tzw. obiektywnej. Humanizm jest próbą zorganizowania całej rzeczywistości pod kątem wewnętrznego doskonalenia się człowieka. Uczenie traktowane jest jako kształcenie rozwoju osobowego, nie jako gromadzenie wiadomości. Nie człowiek jest narzędziem rozrastającej się wiedzy, ale wiedza jest narzędziem jego osobowego rozwoju. Pojmowanie nauki i oświaty jako funkcyj osobistych kształcenia się człowieka grozi niebezpieczeństwem subiektywizmu, gdyż osobowość kształcić się będzie przez udział swój w służbie ideałów i wartości tzw. wyższych.

Że tak właśnie pojmował rolę nauki w społeczeństwie i takie właśnie wysokie wymagania stawiał jej w służbie dla państwa Józef Piłsudski, świadczy piękny artykuł Tadeusza Makowieckiego, który wychodzi z założenia, że „człowiek wielki to może przede wszystkim człowiek konsekwentny. Konsekwentny wobec swych praw i prawd wewnętrznych — do ostatka...“ Józef Piłsudski był człowiekiem czynu, musiał więc w konsekwencjach swych przemyśleń dochodzić często do zagadnienia roli teorii i roli nauki w obliczu czynu, w obliczu praktyki. Był człowiekiem twórczym, tworzył historię — żadna prawdziwa twórczość i prawa żadnej twórczości nie mogły mu być obojętne. Wreszcie był pierwszym i głównym budowniczym współczesności polskiej; miejsce nauki w państwie współczesnym musiało co raz zwracać ku sobie czujność jego myśli.

W dalszym ciągu kreśli Makowiecki bezpośrednie i osobiste kontakty Piłsudskiego z nauką. Ze względu na szczupłość miejsca jednakże odsyłać musimy zainteresowanych już do samego artykułu w ciekawym XXI tomie *Nauki polskiej.*

Na treść obszernej książki składają się jeszcze następujące prace: Aleksandra Birkenmajera *Jak tworzył Kopernik?*, Konstantego Krzeczkowskiego *O stanowisko nauk praktycznych*, Michała Karczewskiego *Emil Godlewski* (senior) *jako człowiek i badacz.* Jana Rutkowskiego *Twórcza praca naukowa a uniwersytety*, Zygmunta Lisowskiego *Życie naukowe współczesnego Poznania*, Mieczysława Haimana *Nauka polska w Stanach Zjednoczonych A. P.* od najdawniejszych (t. zn. od czasów Kościuszki i Pułaskiego) aż do naszych czasów, wreszcie kronika krajowa (akta ustawodawcze dotyczące nauki i sztuki, nagrody za prace naukowe. ruch organizacyjno-naukowy, stan i potrzeby nauk specjalnych), kronika zagraniczna, liczne recenzje i bibliografia naukoznawcza za lata 1932—34. *M. P.* (W.)

L u d w i k   B a n d u r a: *Poczucie czasu u dzieci w wieku od 7 do 9 lat.* Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, Poznań 1936, stron 40. Odbitka z tomu VIII *Kwartalnika Psychologicznego.*

W programach naszych zagadnienie czasu jest wprowadzane już od klasy pierwszej. Dzieci mają opanować w tej klasie nazwy najprostszych stosunków czasowych, w klasach następnych problem rozszerza się nieco i dochodzi w klasie czwartej do nazywania różnych odcieni tych stosunków, wszystko pozostaje jednak w zakresie spostrzeżeń i doświadczeń dziecka, a więc: historia lalki, rodziców, szkoły, ogródka. Wprawdzie w klasie IV tematem ćwiczeń są również opowiadania z przeszłości Polski, jednak nie obowiązuje porządek chronologiczny. Powstaje pytanie, czy ta ostrożność w odniesieniu do zagadnień czasu jest psychologicznie uzasadniona. Przypominamy sobie przecież, że w dawnych programach systematyczny kurs historii rozpoczynał się już w klasie III. Dlaczego ta zmiana?

Kto chce znaleźć na pytania te gruntowną odpowiedź, niech przestudiuje pracę L. Bandury, dotyczącą poczucia czasu i wiadomości o czasie uczniów klas od I—III. Autor zbadał 77 dzieci w szkole powszechnej w Warszawie. Punktem wyjścia była bajka o Kopciuszku, którą opowiadał każdemu dziecku z osobna a potem wypytywał się o sprawy, związane z czasem. W ten sposób wyodrębnił dziewięć pojęć czasowych: bardzo dawno, krótko potem, późna noc, bardzo wcześnie, rok, północ, tydzień, wkrótce, długie lata.

Wyniki tych badań są niezwykle interesujące. Widać z nich przede wszystkim to, że z pojęciem czasu historycznego dzieci nie dają sobie rady. Dla 56% dzieci 9-letnich „bardzo dawno" — to czas, nie przekraczający 10 lat a tylko dla 4% — przeszło 1000 lat. Tak samo niejasne są wiadomości o roku. Na pytanie, ile rok ma miesięcy, dzieci 7-letnie w ogóle nie dały dobrej odpowiedzi, z 8-letnich tylko 25% odpowiedziało poprawnie a z 9-letnich — 76%. Nawet tak konkretny, tyle razy przeżywany okres, jakim jest tydzień, nie jest dla dzieci jasny. Dobrą odpowiedź na pytanie, ile tydzień ma dni, dało tylko 8% dzieci 7-letnich, 40% — 8-letnich i 64% — 9-letnich. Badania wykazały, że dzieci żyją przede wszystkim chwilą bieżącą i podlegają złudzeniom czasowym: wypełniony przyjemnym zajęciem czas wydaje się krótki, niewypełniony i oczekiwanie — długi. Złudzeniu takiemu podlegają zresztą również dorośli. Charakterystyczne jest i to, że czas, dłuższy niż okres własnego życia, jest dla dzieci w ogóle nieuchwytny *.

W krótkim sprawozdaniu nie można podać wszystkich materiałów, przydatnych w praktyce szkolnej, z pobieżnego tego przeglądu widać jednak jasno, że w pierwszych latach szkolnych trudno wymagać od dzieci ścisłych określeń, związanych z czasem. Zasada przyjęta przez program, by powoli rozwijać poczucie czasu, jest wobec tego najzupełniej uzasadniona. Jeśli obecnie w klasach wyższych obserwujemy u dzieci tak często trudności w uchwyceniu odcinków czasowych, to trzeba stąd wnosić, że przyczyną tego jest albo zaniedbanie w klasach niższych, albo też trudności te występują również w późniejszym okresie życia. Doświadczenie każe przypuszczać, że przyczyną jest jedno i drugie. Przeprowadzenie analogicznych badań, rozszerzonych na dalsze lata drugiego dzieciętwa i okres przedpokwitania, dałoby niewątpliwie dużo nowego materiału, który pozwoliłby udoskonalić metody nauczania historii. Badania nie są jednak łatwe — jak to widać z pracy kol. Bandury. Tak np. trzeba by wpierw dokładnie ustalić, czy pytania o rok, tydzień i północ są badaniem poczucia czasu, czy też wyłącznie stwierdzaniem wiadomości, opanowanych

---

* Potwierdza to znane badania Ziehena, który np. stwierdził, że dzieci od 6—8 r. życia znają w zasadzie tylko takie odcinki czasowe, jakie obserwują w życiu codziennym (Meumann, Vorlesungen, t. I, 303). Por. też mój artykuł p. t. „Wyobrażenie czasu a nauczanie historii", zamieszczony w „Przyjacielu Szkoły" (nr 18 r. 1930).

pamięciowo. Wydaje mi się, że dziecko, które wie, iż rok ma 12 miesięcy, może nie mieć wcale poczucia długości tego odcinka. Tak samo z tygodniem i północą. Są to kwestie, nad którymi warto się zastanowić przy podejmowaniu podobnych badań. Kol. Bandura wspomina o tym na str. 9, jednak w dalszych rozważaniach sprawy tej nie rozprowadza.

W naszej literaturze psychologicznej i dydaktycznej jest bardzo mało prac, poświęconych zagadnieniu czasu. Rozprawa L. Bandury jest nabytkiem cennym — tym cenniejszym, że dotyczy początkowego, podstawowego okresu szkolnego. *St. N.* (T.)

Br. Wieczorkiewicz, H. Szletyński i J. Kochanowicz: *Zarys nauki żywego słowa.* Zarys teoretyczny — Technika dykcji — Wygłaszanie utworów. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936, str. 224. Cena zł 4,80.

Nauka żywego słowa jest u nas stosunkowo młoda. Swoje narodziny naukowe zawdzięcza ona pracom Juliusza Tennera na początku XX wieku. Krótki zarys jej rozwoju podają autorzy we wstępie do omawianej książki, podkreślając zasługi na tym polu prof. T. Benniego, któremu zawdzięczamy opisową fonetykę polską.

Książka dzieli się na trzy części. W części pierwszej B. Wieczorkiewicz nakreślił zarys teoretyczny, podając w przystępny sposób: a) wiadomości wstępne (pojęcie języka wykształconego, niejednolitość mowy polskiej, poprawność wymawiania, mowa a pismo, normy poprawnej wymowy, czynniki kontrolujące wymowę), b) wiadomości fonetyczne (tony i szmery, właściwości głosek, narządy mowy, wydech, głos itd.), c) wiadomości ortofoniczne (samogłoski pochylone, spółgłoski wargowe zmiękczone, spółgłoska l itd.).

W części drugiej H. Szletyński na 66 stronach, mówiąc o technice dykcji, rozpatruje: a) doskonalenie wymowy (zakres, stopnie doskonałości i ich stosowanie, różnice dialektyczne), b) czynniki dobrej dykcji (warunki zasadnicze opanowania cech charakterystycznych dykcji języka polskiego, przykłady artystów żywego słowa, nauczyciel), c) osiąganie sprawności technicznej (kształcenie organu mowy, prawidłowość oddechu, ćwiczenie głosu itd.), d) wskazania dydaktyczne (zadania szkoły i nauczyciela, rozkład materiału, uwagi dla uczących, stosunek do tekstu, problem gestu, głośne czytanie).

W części trzeciej Jan Kochanowicz zamieszcza swoje wskazówki na temat wygłaszania utworów, podając: a) uwagi ogólne (cel, tekst-nuty, stosunek formy do treści, poznanie utworu), b) prawidła wygłaszania (podział na grupy akcentowe, rewizja przestankowania, melodia zdania, tempo wygłaszania itd.) wreszcie c) 20 przykładów czyli wzorów, jak należy poprawnie wygłaszać utwory.

Całość napisana jest w formie nadzwyczaj popularnej, bogato ilustrowana tablicami, wykresami i przykładami. Autorzy pisali tę książkę z myślą o najszerszym ogóle czytelników-samouków. Niektóre jej rozdziały (w części II rozdział D i końcowe przykłady w części III) przeznaczają autorzy jako pomoc w pracy dla nauczycieli szkół powszechnych i średnich. W dążeniach swych do spopularyzowania nauki żywego słowa autorzy wpadają często w pobieżność. Dobrze się jednak stało, że książkę tę wydano; jej przeczytanie będzie korzystne dla każdego, kto dba o staranność swej wymowy. *W. Osuch* (Cięcina)

Zenon Klemensiewicz: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla VI klasy szkoły powszechnej drugiego stopnia. Kurs A. Wyd. Książnica-Atlas 1936. Str. 38. Cena zł 0,40.

Podręcznik, ułożony przejrzyście, dzieli się na trzy części.

W pierwszej, w formie ćwiczeń ujęte są: nauka o zdaniu i nauka o wyrazie. Teksty do przykładów, zaczerpnięte z utworów K. Tetmajera i Fr. Morawskiego, dostosowane do zainteresowań środowiskowych i poziomu młodzieży szk. II stopnia. Ujęcie niektórych ćwiczeń tak, że nadają się one specjalnie

do zajęć cichych, czyni z tego działu podręcznika bardzo pomocne narzędzie w pracy nauczania.

W drugiej części, integralnie łączącej się z I, podane są wiadomości gramatyczne o zdaniu i o odmianie wyrazów. I tu przykłady są bardzo trafnie dobrane.

W trzeciej części podręcznika mamy doskonale ułożone repetytorium. Jest tu przegląd wiadomości gramatycznych z lat poprzednich. Wiadomości te są ułożone w specjalnej tabeli w porządku alfabetycznym. Następnie szczegółowy przegląd tych wiadomości obejmuje: a) Naukę o głosce; b) Naukę o wyrazie; c) Wiadomości o zdaniu.

Przejrzystość podręcznika i przemyślany materiał przykładowy czynią zeń dobrego przewodnika w pracy nauczyciela. *Kazimierz Moroz* (Kopyczyńce).

D. Gayówna, J Łysakiewiczówna: *Przyroda i geografia dla czwartej klasy szkoły powszechnej.* Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Warszawa—Lwów 1935, stron 223. Cena zł 1,40.

Podręcznik podzielono na dwa zasadnicze działy: przyrodniczy i geograficzny, przy czym przyroda postawiona jest na pierwszym miejscu. Odmiennie więc od obowiązującego programu zebrano najpierw cały materiał nauczania przyrodniczy (jesienny i wiosenny), a następnie opracowano materiał geograficzny. Jak bowiem wiadomo, program uwzględnia przyrodę od początku roku szkolnego do końca października, potem geografię od początku listopada do połowy kwietnia, wreszcie przyrodę od połowy kwietnia do końca roku szkolnego. Sądzę jednakże, że takie ujęcie materiału nauczania w podręczniku niczym nie wpływa ujemnie na wyniki pracy. Przecież nauczyciela obowiązuje przede wszystkim program. Będzie więc przerabiał materiał w takiej kolejności, jaką przewiduje program korzystając z podręcznika stosownie do omawianego zagadnienia.

Przepisany materiał przyrodniczy zasadniczo wyczerpano. Pominięto jedynie rozdział traktujący o roli ropuch w tępieniu ślimaków. Wskazania programu ogólne i szczegółowe w odniesieniu do nauczania przyrody zastosowano w podręczniku w całej rozciągłości. Ośrodkiem skupiającym zainteresowania dzieci jest tu praca człowieka na roli i w ogrodzie, a więc zajęcia człowieka związane z wyżywieniem się i ubraniem, wyrobienie kultu dla pracy fizycznej, rozwijanie właściwego stosunku do istot żywych, wyrabianie nawyków higienicznych i odpowiedniej zaradności życiowej. Strona metodyczna i językowa jest dobra. Rzadko który podręcznik tak trafnie podchodzi do umysłowości dziecka danej klasy (wieku) i przemawia doń tak ładnym „dziecinnym" językiem. Ponieważ w nauczaniu przyrody nie zawsze można zastosować żywy materiał poglądowy, przeto odpowiednie ryciny w podręczniku są konieczne. A im ich więcej, tym lepiej. Omawiany podręcznik ma 90 rycin w części swej przyrodniczej. A więc dużo. Nie ma w podręczniku żadnego materiału nowego, który by nie był ilustrowany.

A teraz dwie uwagi. Autorzy wszelkich podręczników szkolnych zwykli dawać tytuły przy nowych rozdziałach. Nie zawsze to jest dobre (narzucanie lub wczesne wyjaśnianie czegoś). Jeżeli więc chcę zrobić dzieciom niespodziankę, jeżeli pragnę, aby dzieci samodzielnie, po przerobieniu wstępnego odstępu, wypowiedziały nazwę zwierzątka (np. kreta, str. 50), to nie mogę zatytułować rozdziału „Kret" i jeszcze poprzeć ten tytuł ryciną przedstawiającą kreta a w dodatku podpisaną. Przecież dzieci z góry wiedzą, że będzie mowa o krecie. Po cóż więc pytać? „Wiesz o kim mowa?" (13 wiersz z góry). W tym szczególnym przypadku podejście metodyczne byłoby bardzo ładne, gdyby nie ten tytuł i podpisana rycina. Gdyby to podejście miało pozostać, to dobrze byłoby dać taki np. tytuł (jeżeli ma on być) „Oracz", a ryciny nie podpisywać albo podpisać, ale odwróconym drukiem. Czasem dobrze jest dać ogólniejszy tytuł np. „Wiosna na polu", a nie „Wiosna na polu. Wro-

ny" (str. 44). Jeżeli bowiem rycina jest podpisana „Wiosna na polu", a przedstawia ona gospodarza orzącego ziemię z wronami w bliskim sąsiedztwie, to dzieci po przeczytaniu odstępów rozdziału i po przyglądnięciu się rycinie, a może i na podstawie praktyki życiowej, powinny ostatecznie nazwać samodzielnie ptaka, który im może często lata nad głową. Oczywiście sprawa podobna przedstawia się inaczej, gdy będzie mowa o zwierzątku dzieciom zupełnie nieznanym. Co do rycin pragnę zaznaczyć, że powinny one być wykonane w jednej skali, szczególnie wtedy, gdy na jednej stronie podręcznika mamy przedstawionych kilka form zwierzęcych. Pisze się bowiem „Wrona mniejsza od gawrona..." (str. 46), a rycina twierdzi inaczej, że gawron i wrona nie różnią się co do wielkości (o tym: Program, str. 326). I rośliny na jednej tablicy powinny być także przedstawione w tej samej skali.

Wyniki nauczania geografii w klasie czwartej mają na celu wytworzenie w umysłowości dziecka pierwszego wyobrażenia o całości Polski, lecz w bardzo ogólnym zarysie. Geografia ma więc tu raczej charakter krajoznawstwa (nad morzem, w górach, wśród bagien i lasów, w krainach pól uprawnych, wśród górników, z życia wielkich miast, podróże po Polsce dawniej a dziś). Podejście do dziecka musi tu być proste, konkretne, bez posługiwania się językiem symbolicznym w szerszym znaczeniu. Dziecko bowiem tej fazy rozwojowej pojmuje świat tak, jak go widzi (naiwnie). Wszelkie rozumowanie jest tu zbyteczne i wręcz szkodliwe. Osobne, trudniejsze zagadnienie, omówione w tej klasie, stanowi plan i mapa. Symbolika mapy jest tu tematem najtrudniejszym. Przerabianie tego materiału musi być powolne i systematyczne.

Wszystkim tym wymogom czyni zadość druga część podręcznika, poświęcona nauczaniu geografii. Materiał zakreślony programem wyczerpano. Strona metodyczna i językowa przedstawia się bardzo korzystnie. Rycin jest 120. Na końcu książki dołączono mapkę Polski. Długość Wisły podano w podręczniku na 1092 km. W innych podręcznikach czytamy, że rzeka ta jest długa na 1125 km. Podobnie różnorako ocenia się wielkość Polski. Sądzę, że dane te liczbowe dla celów szkolnych należało by ustalić. — Całość podręcznika przedstawia się dodatnio. Największą zaletą podręcznika jest doskonale opracowana strona metodyczna i językowa, dalej strona wychowawcza, odpowiednia ilość rycin, używanie odmiennego druku dla rzeczy najistotniejszych i zastosowanie pytań na końcu rozdziałów. Nie mniej ważnym jest i to, że podręcznik jest zgodny z programem. Bez przesady można twierdzić, że jest to podręcznik wzorowy. Wykonanie zewnętrzne i techniczne bardzo staranne. *M. Bubniak* (Inowrocław)

Gąsiorowska Zofia, *Ogród szkolny a nowy program*, Z praktyki szkolnej Nr 33. „Nasza Księgarnia", Warszawa, 1936 r., str. 189. Cena zł 4,—.

Na wstępie mówi autorka o znaczeniu ogrodu szkolnego w dziedzinie wychowawczej i społecznej oraz o jego wartości przy nauczaniu przyrody i zajęć praktycznych. Najważniejszym celem ogrodu szkolnego, zdaniem autorki, jest nauczyć dziecko obserwować życie roślin, zwierząt i zjawisk w przyrodzie. Na podstawie obserwacji bowiem powstają poznania i przeżycia, budzą się zainteresowania, rodzi się uczuciowy stosunek do przyrody. Dopiero później nabywa dziecko chęci, by przez lekturę samodzielnie pogłębić praktycznie zdobytą wiedzę.

Po wstępnej części przystępuje autorka do kwestii technicznych prowadzenia ogrodu, jak: rozplanowanie zajęć, podział prac pomiędzy poszczególne klasy i grupy, zajęcia wiosenne i jesienne w ogrodzie, spis roślin, jakie można uprawiać itd. Interpretując program autorka proponuje następujący przydział pracy w poszczególnych klasach:

Kl. III: Zdobienie szkoły. Kl. IV: Wiosenna uprawa ziemi w ogrodzie, siew warzyw, opieka nad zieleńcami, czyszczenie ogrodu z chwastów, przerywanie roślin uprawnych. Kl. V: Zbiór i przechowywanie warzyw, rozmnażanie roślin pokojowych, sadzenie i rozmnażanie bylin, opieka nad krzewami. Kl. VI:

Jesienna uprawa gleby, przygotowanie ziemi kompostowej, inspekt i rozsadnik. Dalej omawia autorka dobór roślin ozdobnych i prace doświadczalno-przyrodnicze uczniów, metody nauczania przyrody w ogrodzie i klasie, kiełkowanie ziarna, przechowywanie owoców na zimę, szkodniki lasów i ich zwalczanie, sadzenie drzew i krzewów, zabezpieczanie drzew przed szkodnikami, obsadzanie szkoły winem, opieka w zimie nad ptakami, zakładanie akwarium. Na zakończenie wylicza autorka wartości dydaktyczne pracy zamierzeniami w nauczaniu przyrody i zamieszcza kalendarz prac w ogrodzie.

Prócz tego książka podaje szereg uwag praktycznych na temat życia roślin i zwierząt, o nawożeniu ziemi, doborze nasion itd. Należy podkreślić z uznaniem dążenia autorki do naturalnego powiązania nauki przyrody z zajęciami praktycznymi. *W. Osuch* (Cięcina)

Główny Urząd Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej, *Statystyka Szkolnictwa 1934/35*. Serja C. Zeszyt 38. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, 1936 r., str. 71. Cena zł 2,40.

Publikacja podaje dane liczbowe z zakresu przedszkoli, szkolnictwa początkowego (szkoły powszechne, szkoły ćwiczeń, szkoły specjalne), średniego (ogólno-kształcące, korpusy kadetów), zakładów kształcenia nauczycieli (seminaria nauczycielskie, pedagogia, seminaria ochroniarskie, seminaria nauczycielek rzemiosł), szkolnictwa zawodowego (szkoły i kursy zawodowe, ludowe szkoły rolnicze, szkoły zawodowe dokształcające), szkolnictwa wyższego i wreszcie wydatków na oświatę.Wszystkie typy szkolnictwa przedstawiono w liczbach względnych i bezwzględnych. Każdy z wymienionych typów szkół opracowany jest wielostronnie.

Jeżeli chodzi o szkolnictwo powszechne, znajdują się tablice dotyczące podziału szkół według liczby uczniów i nauczycieli, stopni organizacyjnych, województw, powiatów, właścicieli szkół i wyznania. Podane są wreszcie wyniki klasyfikacji, liczba absolwentów oraz ruch służbowy nauczycieli etatowych i kontraktowych. Podobnie szczegółowo omówiono prawie wszystkie pozostałe typy szkół, dodając przy nich taki, pomijając inny rodzaj tablic, właściwy danemu szkolnictwu. Przy obrazowaniu np. szkolnictwa średniego ogólnokształcącego dodano tablice zawierające dane o szkołach samorządowych i prywatnych według praw, o ruchu uczniów, o kandydatach i nowoprzyjętych, o egzaminach dojrzałości. Pominięto natomiast dane, dotyczące wyłącznie szkół powszechnych np. organizację. Szczegółowo opracowano podział wszystkich szkół według właścicieli. Przy podziale szkół według wyznania nie uwzględniono tylko przedszkoli i szkół ćwiczeń.

Inne jeszcze szczegóły o technicznej stronie opracowania „Statystyki“ oraz o zmianach zaszłych w niniejszym zeszycie w porównaniu z poprzednim, podane są we wstępnych uwagach. Ciekawych zestawień liczbowych z zakresu różnych zagadnień o szkolnictwie polskim trudno by tu przytoczyć. *W. Osuch* (Cięcina).

Marquès-Rivière Jean: *Wolnomularstwo a szkoła*. Przełożyła z oryginału francuskiego dr Anna-Danuta Drużbacka, Księgarnia Katolicka, Katowice, 1936 r., str. 68. Cena zł 1,50.

Broszurka ma na celu przedstawić stan i dążenia wolnomularstwa w świecie i we Francji. Na każdym kroku podkreśla ona niebezpieczną działalność wolnomularstwa w stosunku do interesów ideologiczno-materialnych katolicyzmu i duchowieństwa (konkordaty). Ścisłych danych ze względu na tajemniczość wolnomularstwa autor nam nie wykazuje, bo nie może. Ważnym tylko dla nauczycielstwa w tej broszurce jest podkreślanie na każdym kroku momentu walki wolnomularstwa i katolicyzmu o wychowanie i o dusze młodzieży w wieku szkolnym.

Trudno nam wydawać jakiś sąd o broszurce, gdyż naczelną jej cechą i założeniem to tendencyjność i odwetowa walka bezlitosna na śmierć i życie

z wolnomularstwem. O „żadnym przymierzu, o żadnym porozumieniu" oba obozy słyszeć nie chcą. Żaden kompromis jest tu nie do pomyślenia. Pomijając sprawy ideologii katolickiej i wolnomularskiej, zwróćmy uwagę na broszurkę z punktu widzenia pedagogii. Otóż jej autor zwalcza nietylko bezwyznaniowość, którą w szkołach francuskich propagują wolnomularze, ale występuje również surowo przeciw koedukacji, uznanej na ogół przez sfery pedagogiczne. Prócz tego broszurka walczy z bezpłatnym nauczaniem i przymusem szkolnym. Powyższe hasła katolicyzmu mogą być dobre w stosunkach francuskich, byłyby jednak wprost zabójcze dla oświaty w Polsce. Zagadkowe również wydają się nam ostre wystąpienia autora przeciw sportom, harcerstwu, swobodzie w metodach nauczania, wychowania itd., gdyż uważa je za — środki szerzenia masonerii. Jednym słowem, wywody w tej broszurze zawarte są na nasze stosunki nieaktualne. *W. O.*

Jan Brzoza, *Dzieci.* Powieść. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1936, stron 296. Cena zł 7,60.

Narodzinom tej powieści towarzyszy coraz większe zainteresowanie się dzieckiem, jego życiem fizycznym i psychicznym. Ukazują się na ten temat różnego rodzaju publikacje, które z większą lub mniejszą umiejętnością starają się charakteryzować dziecko i jego otoczenie. Omawiana powieść przedstawia nam środowisko dziecka w swoisty sposób. Autor nie wylicza tu oderwanych cech dziecka w ogóle, nie bawi się w naukową klasyfikację, ale mówi spokojnie i prosto o realnym a tak strasznym w XX wieku życiu dziecka-ulicznika wielkomiejskiego, pozbawionego często wszelakiej opieki rodzinnej i domowej. Dzieci te wychowuje ulica pod każdym względem: nędznie i nieregularnie je żywi, tuli do snu pod gołym niebem, budzi promieniami słońca, odziewa resztkami starych łachmanów. Ulica uświadamia je oraz kształci swym bezwzględnym doświadczeniem. Dotrzeć do głębi serca, myśli i zamiarów tych dzieci potrafi jedynie współtowarzysz doli, drugi ulicznik, który razem z nim śpi pod straganem na bruku, dzieli się ostatnim groszem, zarabianym przy nielegalnej rozprzedaży bułek, gazet, starego żelaza wygrzebanego ze śmieci, żebraniną itd. Współtowarzysze wiedzą, jak można oszukać i uciec policjantowi. Współtowarzysz nietylko nakarmi i zrozumie, współczuje i pomoże, wszystko po swojemu wyjaśni, pouczy, a nawet wtajemniczy niekiedy w sztukę czytania. Dzieci ulicy mają też swoje troski, dążenia, zabawy i radości. Najważniejszą cechą ulicznika to spryt; gdy tego nie ma ulicznik staje się ciężarem swoich współtowarzyszy doli. Ulicznik musi umieć wykraść pożywienie, oszukać gości, wywinąć się z garści policjanta itd.

Z omawianej powieści dowiadujemy się, że Tolko, chłopiec o artystycznym natchnieniu, długi, długi już czas różnymi sposobami zdobywa drobny pieniądz, by uzbierać 20 zł na skrzypce, ale zarobiony grosz zawsze oddaje chorej matce na wyżywienie licznej rodziny. Maniusia opuszcza IV klasę szkoły powszechnej, by pomagać matce w praniu bielizny. Jurkowi umiera matka, więc skazany jest teraz na większą jeszcze nędzę. Dowiadujemy się również o innych jeszcze dzieciach: Grzesiu, Antku, Michasiu, Jasiu - „capie" itd. Poznajemy też obok nich dzieci z „lepszych domów", idące do szkoły wykokardowane, książki im odnosi służąca lub „pucer". Dzieci te oczywiście patrzą z pogardą na głodnych i obdartych uliczników. Szkoła z tymi ulicznikami ma utrapienie i na odwrót, ulicznik w szkole nie znajduje zrozumienia.

Książka pisana jest stylem dosadnym, tchnie szczerością, bez westchnień i uwag osobistych autora. Samo życie realne mówi i przekonywuje czytelnika. Socjolog i wychowawca oceni zapewne dostatnio wartość książki. *W. Osuch* (C.)

Niech książka leży na drodze każdego z nas — niech nikt nie może się wymówić, że do niej trudno trafić. *P. Smolik.*

Książka ma swoją świątynię, ma swoje państwo, w którem króluje niepodzielnie. Państwu temu na imię: biblioteka. *Zdzisław Dębicki.*

„ŚWIAT I ŻYCIE“

Treść ośmiu zeszytów IV tomu.

Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury, opracowany przy współudziale najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich. Redaktor nacz.: *dr Zygmunt Łempicki*, prof. Uniw. Józefa Piłsudskiego.

Dotąd ukazały się pierwsze trzy tomy, każdy po 10 zeszytów, oraz pierwsze ośm zeszytów tomu IV. Cena jednego tomu w prenumeracie zł 45,15 za egzemplarz nieoprawny, lub zł 51,15 za egzemplarz w pięknej i trwałej oprawie płóciennej. Cena jednego tomu poza prenumeratą wynosi zł 54,— względnie zł 60,—. Administracja: Książnica-Atlas, Lwów, Czarnieckiego 12.

Treść zeszytów I tomu oraz czterech pierwszych zeszytów II tomu podaliśmy Szan. Czytelnikom *P. S.* w nrze 7 i 9 r. 1934, treść zeszytów 5—10 II tomu w zeszycie 5 r. 1935, treść III tomu w nrze 6 br. Poniżej omawiamy treść zesz. 1—8 IV tomu.

Zeszyt pierwszy. W zeszycie tym znajdujemy instruktywny i przejrzysty artykuł pt. „Pieniądz“. *(T. Sławiński).* Autor tego artykułu porusza w sposób popularny i zajmujący podstawowe zagadnienia z dziedziny gospodarki pieniężnej (organizacja banków emisyjnych, sprawa systemów pokrycia pieniądza papierowego, polityka banków emisyjnych, bilans płatniczy itd. itd.). „Poczta“ *St. Głódkowskiego* uwzględnia wprawdzie pewien materiał historyczny i pokrótce charakteryzuje najważniejsze etapy historii poczty w całym świecie, nacisk jednak specjalny kładzie na organizację, zadania i metody pracy poczty współczesnej, szeroko uwzględniając pocztę polską. „Policja“ prof. *Hilarowicza* jest nie tylko treściwym pouczeniem o istocie i organizacji naszej policji państwowej, ale i dobrą nauką obywatelskiego ustosunkowania się do niej. — Obok tych artykułów na wskroś współczesnych nie brak w *Świecie i Życiu* i pięknych artykułów historycznych. „Persja“ doc. *dr Stefana Przeworskiego* reprezentuje historię starożytną, „Piastowie“ prof. *dr Stanisława Arnolda* dają plastyczny, syntetyczny obraz początków naszej państwowości, wreszcie „Pismo“ doc. *dr Amelii Hertzówny* wprowadza bardzo dobrze w zawiły proces powstawania pisma. Dobry artykuł przyrodniczy („Pęd i korzeń“ *dr Januarego Kołodziejczyka),* parę świetnych artykułów z zakresu estetyki („Pieśń“ *dr Melanii Łobaczewskiej* i bardzo pobudzający, żywy i barwny artykuł doc. *dr Stanisława Ossowskiego)* doskonale uzupełniają całość. Na specjalną uwagę zasługuje wreszcie artykuł majora *M. B. Lepeckiego pt.* „Piłsudski Józef“. Artykuł ten, napisany przez człowieka, który Marszałka znał osobiście, który z nim współpracował, z nim rozmawiał i podróżował — daje sylwetkę Marszałka ogromnie bliską i serdeczną, podkreśla przy tym trafnie tę rolę, jaką Marszałek odgrywał zarówno w historii Polski w niewoli, jak i Polski niepodległej.

Zeszyt drugi. Otwiera zeszyt ten świetny artykuł prof. *St. Estreichera:* „Prawo“, który wprowadza znakomicie czytelnika nie w szczegóły prawa — nie o to przecież tu chodzi — lecz w samą istotę prawa w ogóle, podkreślając różnicę między prawem państwowym, zwyczajowym i normą etyczną. Dwa artykuły doc. *dr B. Suchodolskiego:* „Postęp“ i „Praca“ stać się powinny przedmiotem ożywionej dyskusji, tak szerokie otwierają horyzonty myślowe. Także i „Proletariat“ *dr A. Hertza* daje znakomity wgląd w historię ruchów robotniczych i pozwala bezstronnie zorientować się w podłożu ideologicznym tych ruchów. Zeszyt zawiera dalej dwa dobre artykuły z zakresu filozofii: prof. *Wł. Tatarkiewicza:* „Pozytywizm“ i prof. *R. In-*

gardena: „P o z n a n i e". Jest wielką zasługą *Świata i Życia*, iż udało się mu skłonić wybitnych naszych uczonych do pracy popularyzacyjnej. I „Pozytywizm" i „Poznanie" są zupełnie różnymi eksperymentami udanymi popularyzacji; każdy z tych eksperymentów jest zupełnie odmienny, ale każdy — trzeba to przyznać — jest bardzo udany i ciekawy. Ostatnimi artykułami z działu humanistyki najszerzej pojętej są wreszcie „P o w i e ś ć" prof. *dr J. Krzyżanowskiego* i „P r e h i s t o r i a" prof. *dr Wł. Antoniewicza*. Artykuł „Powieść" przeznaczony jest dla tych, którzy nigdy nie zastanawiali się nad tym, skąd się wziął ten tak popularny dzisiaj gatunek literacki i na czym polega jego istota i odrębność. „Prehistoria", zaopatrzona w liczne tablice i wykresy, w łatwy i przystępny sposób informuje nawet słabo przygotowanego czytelnika w kompleksie trudnych zagadnień związanych z prehistorią. Reszta artykułów poświęcona jest zagadnieniom przyrodniczym. Sumienne studium prof. *J. Piotrowskiego:* „P o m i a r y z i e m i", omawia gruntownie zagadnienia takie jak triangulację, niwelację, robienie planów i powinno przede wszystkim przydać się Nauczycielstwu — wobec tego, że Min. W. R. i O. P. specjalny nacisk kładzie na te właśnie zagadnienia. Fizyka reprezentowana jest świetnie. Zarówno „P r o m i e n i o w a n i e" prof. *dr St. Ziemeckiego*, jak i „P r o m i e n i o t w ó r c z o ś ć" prof. *dr L. Wertensteina* informują nas o najnowszych odkryciach z tych dziedzin. Na zakończenie wypadnie wreszcie wspomnieć o dobrym artykule *O. Żukowskiego:* „P o r t y" i o bardzo interesującym, pełnym temperamentu artykule prof. *K. Nitscha:* „P o p r a w n o ś ć j ę z y k o w a", w którym znakomity filolog krakowski rozprawia się nietylko z tzw. „błędami", ale i z nadmiernym puryzmem językowym.

Z e s z y t s p e c j a l n y : P o l s k a. Numer ten zawiera sześć arkuszy druku oraz jeden arkusz ilustracyj i pomyślany został jako pewnego rodzaju premium gratisowe dla prenumeratorów *Świata i Życia*. Zeszyt ten przedstawia się niezwykle interesująco. Stanowi on jakby nadbudowę i syntezę tego wszystkiego, co o Polsce napisano w całym wydawnictwie *Świat i Życie*. Dobór artykułów, sposób ich opracowania, zasób szczegółów i informacyj — wszystko to ujęte jest przede wszystkim z polskiego punktu widzenia. Zeszyt „P o l s k a" zaprojektowany został i wykonany, zgodnie ze zwykłymi założeniami redakcji, przez szereg wybitnych specjalistów polskich, którzy opracowali poszczególne tematy. Uzyskano w ten sposób całość żywą i oryginalną, nic nie mającą wspólnego z suchym przedstawieniem encyklopedycznym. Zeszyt otwiera artykuł prof. *E. Romera:* K r a j o b r a z P o l s k i. Mało jest ludzi w Polsce tak powołanych do tego, aby dać charakterystykę krajobrazu geograficznego Polski, jak właśnie prof. Romer. Śmiała synteza tego artykułu łączy ze sobą zagadnienia czysto geograficzne z zagadnieniami kulturalnymi, pokazując, jak ręka człowieka zmieniała na płaszczyźnie wieków krajobraz geograficzny Polski. Artykuł ten wprowadza znakomicie czytelnika w krąg zagadnień geograficznych i antropogeograficznych polskich (szczegółowe informacje geograficzne znajdzie następnie czytelnik w tomie V *Świata i Życia*). Po tym artykule idzie piękna seria artykułów przyrodniczych związanych z Polską. Prof. *dr J. Lewiński* pisze zatem o „B u d o w i e g e o l o g i c z n e j P o l s k i", prof. *dr J. Kołodziejczyk* o „S z a c i e r o ś l i n n e j P o l s k i", prof. *dr T. Wolski* o „F a u n i e P o l s k i". — O ludziach w Polsce informuje czytelnika znawca tak znakomity, jak prof. *dr J. Czekanowski*. Część pierwsza tego artykułu: D e m o g r a f i a P o l s k i informuje o liczbie ludności Polski, charakteryzuje jej skład narodowościowy, uwzględniając szeroko różne narodowości zamieszkujące Polskę, druga mówi o składzie plemiennym tej ludności. Z kolei prof. *dr K. Nitsch* żywo i barwnie pisze o „J ę z y k u p o l s k i m", w krótkim syntetycznym skrócie przedstawiając jego historię i jego stan dzisiejszy. O „L u d z i e p o l s k i m" z punktu widzenia etnograficznego pisze prof. *dr A. Fischer*. Artykuł jego zawiera mnóstwo bardzo ciekawych informacyj o życiu i obyczajach ludu polskiego, jego sposobie ubierania się, mieszkania,

o narzędziach pracy itd. *Dr Ł. Charewiczowa* pisze natomiast o „Miastach polskich". W artykule tym znajdzie czytelnik syntezę dziejów miast polskich, opis ich stanu dzisiejszego oraz barwne plastyczne obrazy poszczególnych największych miast polskich: Warszawy, Łodzi, Krakowa, Wilna, Poznania, Katowic, Lwowa i innych. Artykuł *T. Sławińskiego* o „Życiu gospodarczym Polski" daje charakterystykę struktury gospodarki polskiej, zastanawiając się obszerniej nad wzajemnym stosunkiem elementów rolniczych i przemysłowych. Następna część zeszytu „Polska" poświęcona jest próbie syntetycznej charakterystyki kultury Polski. Rozpoczyna ten dział świetny artykuł prof. *dr St. Zakrzewskiego:* „Dzieje Polski". Mało jest w literaturze polskiej tych świetnych a tak zwięzłych prób syntezy dziejów polskich. Artykuł prof. Zakrzewskiego prostuje niejeden mylny pogląd na dzieje Polski, na całość zaś rzuca interesujące i barwne światło, pobudzając czytelnika do samodzielnego przemyślenia szeregu zagadnień. Prof. *dr J. Krzyżanowski* pisze o literaturze polskiej, zaś doc. *dr J. Starzyński* o sztuce polskiej. Cały ten dział kończą ciekawe artykuły prof. *dr Z. Łempickiego:* „Polska w kulturze międzynarodowej" i *J. St. Paprockiego:* „Polacy za granicą".

Zeszyt trzeci. Nauki przyrodnicze reprezentowane są w tym numerze przede wszystkim świetnym artykułem prof. *dr J. K. Parnasa* p. t. „Przemiana materii", która stanowi dziś jedną z najważniejszych dziedzin biochemii współczesnej. Prof. *dr M. Korczewski* pisze dalej o „Przyswajaniu". Temat, zdawałoby się, zupełnie banalny, przerabiany w szkole, powszechnie znany — a przecież każdy, kto ten artykuł przeczyta, zorientuje się od razu, jak wiele nowego kryje się w tym temacie. Artykuł „Radio" napisany przez *dr W. Majewskiego,* doskonałego specjalistę w tym zakresie, wyjaśnia czytelnikowi naukowe podstawy zjawiska radioaktywności. Na pograniczu artykułów przyrodniczych znajduje się też barwny artykuł „Pustynie" pióra *dr J. Czekalskiego.* Na specjalną uwagę zasługuje drugi artykuł z pogranicza przyrody a mianowicie artykuł „Rasa" prof. *dr J. Czekanowskiego,* znakomitego antropologa polskiego, którego prace i osiągnięcia stanowią ważną pozycję w międzynarodowym dorobku antropologicznym. — Bardzo interesująco przedstawia się w zeszycie trzecim *Świata i Życia* — życie. Na pierwsze miejsce wysuwa się obszerny artykuł „Przemysł" *A. Wierzbickiego* w barwny, plastyczny a zarazem przekonywujący sposób informujący czytelnika o znaczeniu i roli, jaką przemysł odgrywa w życiu gospodarczym i społecznym całego świata. Alfabetycznym zbiegiem okoliczności w tym samym numerze mamy i artykuł „Rolnictwo" *W. Miśkiewicza;* w ten sposób oba te wielkie zagadnienia znalazły jednocześnie instruktywne i wyczerpujące oświetlenie. — „Racjonalizm" prof. *dr R. Ingardena* stanowi bardzo interesującą próbę popularnego i przystępnego ujęcia trudnego i zawiłego problemu naukowego; prof. *dr Wł. Tatarkiewicz* daje barwny obraz renesansu, prof. *dr K. Górski* bardzo subtelnie i obiektywnie przedstawia dzieje reformacji europejskiej, zaś prof. *dr Z. Łempicki* daje śmiałą i oryginalną syntezę romantyzmu. Cztery te artykuły stanowią razem pewnego rodzaju całość, niezmiernie pouczającą i zajmującą. — Zeszyt uzupełnia wreszcie „Realizm" *K. Czechowskiego* ilustrujący przeważnie na materiale literackim realistyczną metodę twórczości oraz „Psychologia" prof. *dr S. Baleya* systematycznie i metodycznie wprowadzająca czytelnika w zawiłe problemy psychologii współczesnej.

Zeszyt czwarty. W numerze tym wszystkie niemal działy traktowane są równomiernie i w każdym mamy do zanotowania szereg bardzo dobrych pozycji. Tak więc np. w dziedzinie humanistyki zwraca przede wszystkim uwagę piękny artykuł *J. Parandowskiego:* „Rzym". Parandowski posiada rzadki dar łączenia solidnej wiedzy z barwnością i świetnością opisu literackiego. Jego „Rzym" nie ma nic wspólnego ani z suchością wykładu nauko-

wego, ani z powierzchownością i nieścisłością ujęcia różnych szkiców literackich na tematy starożytne. Pobudzający i pouczający jest również dobry artykuł doc. *dr J. Starzyńskiego:* „R z e ź b a“. Autor zajął się w nim nie drobiazgowym, a zwykle nie prowadzącym do celu przedstawieniem historii rzeźby — w którym nieprzygotowany czytelnik gubi się odrazu — lecz dał próbę wniknięcia w samą istotę rzeźby, w jej swoistą technikę i w charakter twórczości artystycznej twórcy-rzeźbiarza. Doc. *dr M. Walicki* w artykule „R o m a ń s k i e k o ś c i o ł y“ dał przykład analizy pewnego historycznego zjawiska artystycznego i pokazał, w jaki sposób możemy dojść do jego poznania i zrozumienia. Ciekawą próbę zwięzłej charakterystyki R u m u n i i dał *E. Biedrzycki* podkreślając w swym artykule związki łączące Polskę z Rumunią. Nauki przyrodnicze reprezentują w zeszycie niniejszym dwa artykuły: „R o ś l i n r u c h i w r a ż l i w o ś ć“ (prof. *dr M. Korczewski)* i „R o z m n a ż a n i e“ (prof. *dr M. Skalińska).* Prof. Korczewski pokazuje, ile w tym pozornie dobrze znanym problemie kryje się głębokich problemów naukowych, w świetle najnowszych zdobyczy naukowych występujących szczególnie plastycznie. Prof. dr M. Skalińska wykazuje głównie na przykładzie roślin i niższych zwierząt ewolucję form rozmnażania. — „R o z d z i a ł d o c h o d u s p o ł e c z n e g o“ *T. Sławińskiego* jest śmiałą próbą popularnego przedstawienia zawiłego problemu gospodarczego i społecznego, tak bardzo żywo interesującego dziś świat cały, „R z e m i o s ł o“ zaś *dr M. Balsigierowej* jest niemniej odważną charakterystyką rzeczywistości dzisiejszej oraz dróg rozwoju i przyszłości rzemiosła w ogóle. Na specjalną wzmiankę zasługują artykuły: „R o z u m o w a n i e“ prof. *dr. K. Ajdukiewicza* i „S a m o c h ó d i m o t o r y z a c j a“ *St. Strumpf-Wojtkiewicza.*

Z e s z y t p i ą t y. Artykuł „S i l n i k i“ inż. *S. Żukowskiego* jest ciekawą próbą syntezy całego zagadnienia silników. Autor przedstawia historię silników podkreślając, jakie tendencje rozwojowe dały się zauważyć w tych dziejach, z jakimi problemami i trudnościami musieli walczyć konstruktorzy wszelkiego rodzaju silników i jakie wreszcie zagadnienia pozostały jeszcze do rozwiązania w tej rozległej dziedzinie. Prof. *dr J. Dembowski* w artykule „S e n“ nawiązując do prac wielkiego uczonego rosyjskiego Pawłowa i jego teorii odruchów warunkowych — podaje niesłychanie ciekawą próbę wyjaśnienia genezy snu i jego skomplikowanego mechanizmu. Doc. *dr P. Słonimski* w dwóch artykułach: „S k ó r a“ oraz „S e r c e i u k ł a d k r ą ż e n i a“ przedstawia funkcje skóry i serca w organizmie ludzkim, przy czym w związku z obydwoma tymi problemami szeroko uwzględnia tak zawsze aktualne i ważne zagadnienia higieny. Jak ciekawe opowiadanie czyta się barwny artykuł prof. *dr E. Rybki* o „S ł o ń c u“, tej najbliższej nam gwieździe.

O „S a m o r z ą d z i e“ pisze prof. *dr T. Hilarowicz*, o „S k a r b o w o ś c i“ b. wiceminister skarbu prof. *dr. I. Weinfeld.* Zakres tego artykułu bardzo jest szeroki i obejmuje wszystkie zagadnienia związane ze skarbowością państwa współczesnego, a więc podatki, monopole, cła, przedsiębiorstwa państwowe itd. *Dr A. Hertz* w artykule „S o c j a l i z m“ daje obszerny, obiektywny obraz tego prądu społecznego, w artykule zaś „S o c j a l i z m n a r o d o w y“ oświetla podstawy i kierunek rozwojowy niemieckiego socjalizmu narodowego. Całkiem współcześnie potraktowany jest art. „S k a n d y n a w i a“ doc. *dr St. Sawickiego* będący próbą charakterystyki kraju i kultury skandynawskiej. W końcu artykuł „S ł o w i a n i e“ napisany przez znakomitego antropologa prof. *dr J. Czekanowskiego.*

Z e s z y t s z ó s t y. Otwiera numer zakończenie art. „S o c j a l i z m n a r o d o w y“ *dr A. Hertza*, dalej idzie art. „S o c j o l o g i a“ *dr G. Ichheisera*, informujący czytelnika o wszystkich najnowszych prądach w socjologii dzisiejszej. Artykuł „S p o ł e c z e ń s t w o“ doc. *dr J. Chałasińskiego* jest jakby praktycznym przykładem metody badań i sposobu rozumowania socjologów współczesnych. Całkiem nowocześnie ujęty jest też problem powstawa-

nia i życia stronnictw politycznych w art. „Stronnictwa polityczne“ *dr A. Hertza.* Ta serja artykułów stanowi pozycję bardzo cenną, o naprawdę nieprzemijającej wartości dydaktycznej. Na pograniczu zagadnień socjologicznych leży również art. „Spółdzielczość“, napisany przez jednego z najznakomitszych znawców tego zagadnienia *St. Thugutta.* Art. „Statystyka“, napisany przez dyrektora Głównego Urzędu Statystycznego *E. Szturm de Sztrema,* w sposób interesujący i przystępny omawia dzisiejsze badania zjawisk masowych, które są również przedmiotem badań w socjologii. Artykuł *A. Fiedlera* „Sprawiedliwości wymiar“, informując zwięźle o istocie i organizacji wymiaru sprawiedliwości w Polsce i w innych krajach, uwzględnia szeroko tło społeczne całego tego problemu. — W zupełnie inny świat przenosi czytelnika świetny artykuł *St. Wasylewskiego:* „Stroje polskie“. Jest to barwny i ciekawy artykuł łączący niezwykłą erudycję z darem opowiadania. Dla Wasylewskiego jest historia stroju polskiego wycinkiem historii kultury, której różne przemiany stroju są wiernym i charakterystycznym odbiciem. — Artykuł o „Stylach“ doc. *dr J. Starzyńskiego* (będący jakby podsumowaniem i zamknięciem licznych artykułów o historii sztuki, jakie znajdują się w *Świecie i Życiu*), jest jedyną w swoim rodzaju filozofią zagadnienia stylów bardzo daleko odbiegającą od wszelkich prób popularnego wyłożenia tego zagadnienia, jakie się od czasu do czasu spotyka w różnorakiej literaturze popularnej. Barwny, żywy, pełen temperamentu artykuł „Stany Zjednoczone“ prof. *dr E. Romera* zamyka cykl humanistyczny zeszytu. — Przyrodnicze artykuły: *dr T. Jaczewskiego* „Systematyka biologiczna“, prof. *dr L. Hirszfelda* „Szczepionki i surowice“.

Zeszyt siódmy. W artykule „Szekspir“ stara się prof. *dr A. Tretiak* rozwikłać dwie tajemnice, dotyczące Szekspira: tak niedawno jeszcze szeroko komentowaną w pismach tajemnicę osoby wielkiego twórcy teatru angielskiego, a przede wszystkim — tajemnicę jego geniuszu. Prof. *dr Z. Łempicki* w artykule „Średniowiecze“ rzuca zupełnie nowe światło na tę epokę tak ciekawą a tak długo pogardzaną i fałszywie rozumianą. W wielu artykułach z dziedziny fizyki, jak „Kwanty“, „Promieniowanie“, „Fala“, „Atom“ itd. były omawiane kwestie związane z zagadnieniem światła. W artykule więc „Światło spolaryzowane“ prof. *dr St. Ziemecki* nie wraca do tematów poruszanych w wyżej wymienionych artykułach. Zajmuje się tu wyłącznie światłem, którego oko nasze nie odróżnia od światła zwykłego, a które zaczyna grać coraz większą rolę w życiu praktycznym. Światłem spolaryzowanym bowiem posługuje się dziś kino dźwiękowe i radiotelegraf; nawet fotograf uliczny, gdy chce poprzez szybę dokonać zdjęcia wystawy sklepowej, używa filtru polaryzacyjnego. W artykule „Tatarzy“ rehabilituje prof. *dr T. Kowalski* dawnych najeźdźców, postrach naszych przodków. *Dr. L. Klemensiewicz* daje w artykule „Taternictwo“ szereg niezmiernie pożytecznych wskazówek i informacji niezbędnych dla tych, którzy uprawiają wycieczki wysokogórskie. „Teatr“ (to zwierciadło życia) opracował *dr Z. Nowakowski.* Autor stara się pomijając wszystkie czynniki drugorzędne, które na pozór tylko stanowią składniki istotne, rozpatrzeć istotę teatru. Niezmiernie interesujący jest syntetyczny artykuł „Technika“ *dr B. Biegeleisena.* W sposób przystępny nawet dla czytelnika niewykształconego filozoficznie pisze o „Teorii poznania“ prof. *dr R. Ingarden.* — Sprawą obchodzącą żywo nie tylko młodzież naszą, lecz i większość inteligencji jest stan szkolnictwa w ogóle a zwłaszcza szkolnictwa polskiego. Artykuł „Szkolnictwo“ *M. Dzierzbickiej* daje przejrzysty obraz całego ustroju szkolnego od przedszkoli poprzez szkoły powszechne, średnie i zawodowe aż po szkoły akademickie.

Zeszyt ósmy zawiera m. i. następujące artykuły: W rozprawce „Tkanki“ *dr J. Zweibaum* porusza bardzo ciekawą kwestię hodowli tkanek poza ustrojem. Odpowiednio hodowane tkanki są nieśmiertelne. Nasuwa się w związku z tym

pytanie, czy — gdyby się nam udało usuwać regularnie z naszego ciała szkodliwe substancje, które nagromadzają się z wiekiem, tak jak to robimy w hodowli — nie możnaby znacznie przedłużyć naszego życia. Prof. *dr J. K. Parnas* w artykule „T ł u s z c z e“, obszernie wyjaśnia znaczenie tłuszczów w higienie odżywiania. W artykule zaś „T r a w i e n i e“ zaznajamia czytelnika z zawiłą sprawą poszczególnych procesów trawiennych. Prof. *dr Z. Łempicki* w artykule „T r a g i z m i t r a g e d i a“ wnika w istotę tragizmu i na tej podstawie rozpatruje wewnętrzną strukturę tragedii. Z artykułu „T r a n s p l a n t a c j a“ prof. *dr J. Dembowskiego* może się czytelnik dowiedzieć o przeszczepianiu części organizmu, które dzisiaj już często stosuje się w medycynie. Dokonano już wiele śmiałych prób transplantacji poszczególnych narządów na szczurach i królikach. Przeszczepiono z dobrym wynikiem nawet takie narządy jak oko i serce. Z prawdziwą przyjemnością czyta się świetny artykuł prof. *dr T. Kowalskiego* o „T u r k a c h“. O „T u r y s t y c e“ pisze znany nasz alpinista *dr K. Jodko-Narkiewicz*. Artykuł „U b e z p i e c z e n i a“ *Z. Kmity* wprowadza w istotę zagadnienia i daje szereg cennych informacji. Doskonały artykuł prof. *dr St. Baleya* o u c h u, pozwala łatwo zorientować się w zawiłej budowie ucha ludzkiego (piękna kolorowa tablica ułatwia pracę), oraz zrozumieć działanie aparatu słuchowego i organów zmysłu równowagi. O U k r a i n i e pisze *dr J. Wąsowicz*, o roślinach uprawnych *W. Miśkiewicz*. Aktualne zagadnienie racjonalnej zabudowy nowoczesnych miast poruszane jest w artykule „U r b a n i s t y k a“ *inż. H. Oderfelda* i *inż. H. Rutkowskiego*. Bardzo pożyteczny, zwłaszcza dla młodzieży szkolnej, jest artykuł prof. *dr St. Baleya* „U w a g a“. *Inż. St. Żukowski* daje niezmiernie interesujący „fachowy“ artykuł o „u z b r o j e n i u“.

Dr K. Estreicher w pięknym artykule o „W a w e l u“ daje krótkie ale wyczerpujące studium o tej świętości narodowej, która stała się dla każdego Polaka nie tylko miejscem świętym, pamiątkowym, artystycznym, ale i miejscem nauki. Starannie dobrane ilustracje podnoszą wartość artykułu.

Obraz życia artystycznego Francji za Ludwika XIV wyczarowuje *dr J. Starzyński* w artykule „W e r s a l“. Ilustracje dobrane do tego artykułu doskonale harmonizują z pięknym tekstem.

NASZE ECHA

O d p o w i e d z i :

Co to jest nauczanie epizodyczne a systematyczne? (Nr 11/1936)

Nauczaniu epizodycznemu i systematycznemu poświęca literatura dydaktyczna i pedagogiczna sporo miejsca. Zajmują się nim m. i. B. Nawroczyński w *Zasadach nauczania* a obszerniej jeszcze S. Hessen w *Podstawach pedagogiki*. Ten ostatni uważa, że podstawowymi szczeblami wychowania naukowego są: kurs epizodyczny, dalej kurs systematyczny, po czym dopiero następuje właściwy kurs naukowy czyli uniwersytecki.

Tak n a u c z a n i e e p i z o d y c z n e jak i systematyczne ma miejsce w naszych szkołach, pierwsze w klasach niższych, ostatnie w klasach wyższych. Stosowanie jednego i drugiego nauczania zależy od rozwoju psychicznego dziecka, od struktury jego ducha. Struktura umysłu dziecka 6—7-letniego np. domaga się wprost nauczania epizodycznego polegającego na podawaniu materiału naukowego, który opiera się na luźnych, przypadkowych wydarzeniach i zjawiskach z sobą nie powiązanych i nie zakończonych. Dziecko

w tej fazie rozwojowej nie potrafi przecież jeszcze wiązać luźnych epizodów w całość logiczną z powodu swoistej struktury umysłu, którą cechuje prelogizm, animizm, artyficjalizm itd.

Materiał epizodyczny musi jednak być uczniowi bliski i zrozumiały, rodzić się z jego zainteresowań, dążeń i pragnień. Stąd opieramy nauczanie nie tylko na znajomości psychiki ucznia ale i na środowisku, w jakim on żyje. Materiał nauczania bierze się więc z najbliższego otoczenia ucznia w postaci konkretnych zjawisk. Punktem wyjścia przy tym jest to, co podpada pod zmysły. Nauczanie epizodyczne musi więc mieć charakter poglądowy, pobudzać ucznia do samodzielnych obserwacyj i rozmyślań.

Kurs epizodyczny określa się jako kurs propedeutyczny, kompleksowy i ma dużo cech nauczania syntetycznego lub łącznego (Gesamtunterricht). Pamiętać jednak należy, że kurs epizodyczny nie może być celem sam w sobie i trwać zbyt długo. Zadaniem jego jest przygotować do abstrakcyjnego i systematycznego myślenia. Epizody muszą więc być z czasem skierowywane ku systemowi, inaczej bowiem są bez głębszej wartości. Nie można też dlatego przy wyborze epizodów przeskakiwać bez planu z tematu na temat. Z drugiej strony znów należy wystrzegać się, by kurs epizodyczny nie stał się przedwcześnie kursem systematycznym. Z tego, co poprzednio powiedziano, wynika dalej, że niekażdy też materiał nadaje się do nauczania epizodycznego. Epizod bowiem musi przecież budzić w dziecku dążenia poznawcze oraz doprowadzić je do szukania przyczyn i skutków i wreszcie do wykrywania związków i zależności między epizodami.

Zdaniem niektórych pedagogów, np. Hessena, cechą charakterystyczną dla nauczania epizodycznego jest to, że poszczególne przedmioty nie są w nim zróżnicowane w osobne nauki i przedmioty. Lepiej jednak było by powiedzieć, że elementy systematu naukowego są tu tylko ukrytą sprężyną działania i przez nie dochodzimy właśnie do zróżniczkowanych dziedzin nauki.

K u r s   s y s t e m a t y c z n y, dla którego kurs epizodyczny jest jak gdyby kursem wstępnym, cechuje to, że w nim systemat staje się jawną zasadą nauczania. Nie dochodzimy w nim do elementów, obieramy je raczej jako punkt wyjścia w nauczaniu; z elementów tych budujemy nieprzerwaną całość wiedzy.

Systemat jest możliwy dla dziecka dopiero wtedy, gdy wyjdzie z fazy prelogizmu, gdy związek przyczynowy i logiczny dopomaga mu do wiązania epizodów w system. Stąd w dalszej konsekwencji nauczanie systematyczne musi mieć charakter abstrakcyjny, dlatego również w nim spotykamy się z definicjami, zasadami, regułami itd. wysnutymi na podstawie licznych epizodów, które jeszcze uzupełniamy. I tak daje np. kurs epizodyczny elementy geometrii, geo-

grafii, gramatyki itd., kurs systematyczny zaś je porządkuje, klasyfikuje, uzupełnia definicjami. Ze względu na zróżnicowanie nauk w kursie systematycznym jedynie do pomyślenia jest specjalizacja w nauczaniu, podczas gdy nauczanie epizodyczne można powierzyć jednemu nauczycielowi. Podobnie i niektóre systemy dydaktyczne jak metoda laboratoryjna, uczenie się pod kierunkiem, a nawet metoda projektów są dopuszczalne dopiero w nauczaniu systematycznym.

Poznań *S. C.*

* * *

Programy naukowe nazywają nauczanie epizodyczne: „fragmentarycznym" i tylko takie uznają i nakazują. Stosuje się takie nauczanie wybitnie przy nauce historii; przykładowo: Dawniej nauka historii była systematyką, a więc np. ucząc o Mieszku I, uczyło się kolejno o Bolesławie Chrobrym itd. szufladkując za ich panowania wszystkie zdarzenia tego czasu. Dziś — np. na tle „Obrony Częstochowy" czy „Obrony Lwowa" — rozsnuwa się obrazy inne, jakie miały miejsce wówczas, kiedy rządził taki czy inny władca. Dzieciom ma się podać obraz a nie osobę. Na obrazie danej epoki zobaczyć ma przewijające się postacie, wypadki i zdarzenia, które będą niejednokrotnie oderwane od poprzednio poznanych obrazów z życia Polski — czy Polaków.

Drugi przykład. Jest w danej miejscowości ruina zamku czy grodziska lub kurhan-mogiła. Zaczynamy roztaczać obraz powstania tych pamiątek i sposobu ówczesnego budowania. Określając wiek, rzucimy na kanwę jakieś z tym związane zdarzenie czy podanie, przy czym cofamy się raz w pomrokę dawnych czasów lub przechodzimy do nowych i najnowszych wydarzeń czy faktów związanych z całością danego regionu czy całego kraju.

Jaka forma nauczania lepsza i korzystniejsza — na razie sądu wydać nie można. To dopiero dłuższa praktyka wykaże, choć już i dziś odzywają się głosy za i przeciw nauczaniu fragmentarycznemu.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

Jak korzystać z zeszytów rachunkowych o podwójnej liniaturze?

(Nr 13/1936)

Wprowadzając w zeszłym roku szkolnym w kl. I zeszyty do arytmetyki o podwójnej liniaturze, znalazłem się w podobnej sytuacji jak kol. M. Lichtschein. Pracę jednak oparłem na własnych domysłach, które w praktyce okazały się słusznymi.

Liniatura podwójna ułatwia dzieciom pisanie cyfr. Uważam, że nie należy rozpoczynać od pisania cyfr półcentymetrowych a tylko od 1 cm (wysokość), bo dziecko nie nauczy się dokładnego pisania

cyfr i strona tak zapisana będzie tworzyła zbitą masę, w której dziecko niczego nie odszuka. Odstępy między poszczególnymi zapisami winny wynosić od 1—2 cm, a pomiędzy wierszami 1 cm.

3 + 5 = 8   6 − 2 = 4

2 · 6 = 12   12 : 2 = 6

Tak zapisana strona zeszytu jest bardzo przejrzysta, dziecko na niej wszystko widzi. Do takiego pisania bezwzględnie odpowiedniejsza jest liniatura podwójna. Należy tylko z chwilą wprowadzenia tych zeszytów zwrócić uwagę na „grube" i „cienkie" linie.

Linia gruba ogranicza pole cyfry lub znaku. Linie cienkie są osiami symetrii tego pola, przecięcie się ich wyznacza jego środek. Linie cienkie ułatwiają pisanie cyfr wszystkich, a w szczególności 3, 8 i 0. Naturalnie nie będziemy w ten sposób tłumaczyć dziecku I kl., ale tylko należy dzieci przyzwyczaić do ujmowania „krat" (1 cm). Dzieci w tym zorientują się bardzo szybko (wiem z praktyki). Wprowadzając te zeszyty zrobiłem podobną liniaturę na tablicy (w powiększeniu), zwróciłem uwagę dzieci na linie „grube" i „cienkie" i na „kraty" i „kratki", pokazałem, jak będziemy w tych „kratach" pisali, dzieci wspólnie dokonały paru wpisów na tablicy, a potem przepisały do zeszytów; dalsze pisanie nie nastręczało żadnych trudności.

Wyłania się tu sprawa zużycia zeszytów przy takim zapisie. Jednak na poziomie kl. I, gdzie program szczególnie nacisk kładzie na rachunek pamięciowy, przy takim pisaniu w zupełności wystarczą na cały rok 2 zeszyty 16-kartkowe.

W klasie II obecnie stosuje się jeszcze pismo 1-centymetrowe. W ciągu roku, gdy dzieci dobrze opanują technikę pisania cyfr, i zwiększy się ilość przykładów, przystąpimy do pisania w „krateczkach".

Przy wprowadzaniu tych zeszytów nie napotkałem może na taką trudność jak kol. Lichtschein, ze względu na to, że to była pierwsza nowość. Obecnie, gdy się któremuś dziecku przypadkowo trafi zeszyt o jednolitej liniaturze, to piszą w nich niechętnie.

W starszych klasach podwójna liniatura nie tylko, że nie będzie przeszkadzała, ale uwidoczni zarazem dziecku cm i cm^2, czego liniatura jednolita nie uwidacznia.

Budki-Wojtkiewickie (woj. poleskie) *Antoni Sokólski*

Czy jest wskazane wychodzenie uczniów w małych przerwach?
(Nr 11/1936)

I tak i nie — zależnie od warunków miejscowych danej szkoły. Programy mówią wprawdzie o przerwach, ale nie powiadają wyraźnie, czy dziatwa w małych przerwach ma wychodzić z klasy. — O ile więc, szczególnie w porze zimowej lub chłodnej wiosny albo jesieni, zachodzi konieczność (mała klasa — dużo dzieci!) przewietrzenia, należy dziatwę wyprowadzić z izby szkolnej nawet podczas małej przerwy, szczególnie dziatwę niższych oddziałów. W porze letniej lub pogodnych dniach wiosny czy jesieni, kiedy to zasadniczo uczyć się powinno przy otwartych oknach, odpada potrzeba wychodzenia dzieci z klasy — poza koniecznością spełnienia funkcji fizjologicznych, gdyż wprowadza to pewien niepotrzebny nieład. Gdy podwórze szkolne nie jest brukowane, w czasie błot, dziatwę zasadniczo na małe przerwy nie wypuszczam, gdyż powtórne czyszczenie obuwia, mycie rąk itp. rozszerza przerwę małą daleko poza dużą, powodując mimowoli stratę czasu godziny lekcyjnej.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

* * *

Uważam, że na podwórze niekoniecznie. Wychodzenie z klasy na korytarz jest wskazane zarówno ze względów fizjologiczno-higienicznych jak i ze względu na bezpieczeństwo.

Zgarbiony kręgosłup, ściśnięta klatka piersiowa, płytki oddech wymagają przynajmniej cogodzinnej przerwy, wytchnienia, ruchu. Ruch w klasie jest o tyle nie na miejscu, że pełno w niej sprzętów, powietrze duszne, pełne wyziewów. Poza tym trzeba przygotować pewne pomoce do następnej lekcji. Należy wziąć pod uwagę również nieszczęśliwe wypadki w czasie harców uczniów w klasie. Podbicie oka, złamanie nogi lub uszkodzenie inwentarza szkolnego, oto wypadki dnia. Dlaczego? Bo młodzież chce harcować na przerwie, nie uważa na przepisy szkolne i na bezpieczeństwo. Przez opuszczanie klasy na małych nawet przerwach zyskuje i klasa i nauczyciel. Świeże powietrze i ruch to niezbędne czynniki zdrowia i wytężonej umysłowej pracy.

Katowice *Zygmunt Gryń*

PYTANIA:

23. Czy nauczycielstwo jest przygotowane do obrony przeciwgazowej?
24. Co sądzić o słownej ocenie piśmiennych prac ucznia?
25. Czy nie jesteśmy zbyt jednostronni w wychowaniu?
26. Dlaczego dochodzi do konfliktu między nauczycielem a uczniem?

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 21